Elena Bonchiş - coordonator
Simona Popa Delia Breban Radu Bonchiş Monica Secui Carmen Berce

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

- teorii - modele - condiții - factori -

Editura Universității Emanuel
Oradea 2002

Prof.univ.dr. Bonchiş Elena (coordonator)

Popa Simona
asist.univ.drd.

Breban Delia
asist.univ.

Bonchiş Radu
psiholog

Secui Monica
lect.univ.drd.

Berce Carmen
asist.univ.

ÎNVĂŢAREA ŞCOLARĂ

TEORII – MODELE – CONDIŢII – FACTORI

Editura Universităţii Emanuel
Oradea, 2002

Copyright © 2002 Editura Universităţii Emanuel
Nufărului 85, 3700 Oradea
Tel: 059-122.598; Fax: 059-476.692; E-mail: ebiedit@rdsor.ro
Consilier editorial: Remus Burcă

Tehnoredactare: Iulian Necea
Coperta: Delia Breban, Gabriel Roşeanu

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale
Învăţarea şcolară: teorii, modele, condiţii, factori / Bonchiş Elena, Breban Delia, Bonchiş Radu, ... - Oradea : Editura Universităţii Emanuel din Oradea, 2002
p.; cm.
Bibliogr.
ISBN 973-85214-6-8

I. Bonchiş, Elena
II. Breban, Delia
III. Bonchiş, Radu

37

Tipărit la S.C. SCIL PRINT S.R.L. Aleşd
Tel: 059-342.258

CUPRINS

CUVÂNT INTRODUCTIV 9

Capitolul I
CONCEPTUL DE ÎNVĂŢARE *(Popa Simona)* 13

Capitolul II
ABORDĂRI ALE ÎNVĂŢĂRII *(Popa Simona)* 19

2. 1. Abordarea behavioristă a învăţării 19
2.1.1. Învăţarea prin condiţionare clasică 19
2.1.2. Învăţarea prin condiţionare operantă 22
2.2. Abordarea psihanalitică a învăţării 33
2.3. Abordarea gestaltistă a învăţării 44
2.4. Abordarea umanistă a învăţării 45
2.5. Abordarea cognitivă a învăţării 56
2.6. Abordarea constructivistă a învăţării 67

Capitolul III
TIPURI/MODELE DE ÎNVĂŢARE *(Bonchiş Elena)* 73

3.1. Piramida modelelor de învăţare 73
3.1.1. Învăţarea de semnale 74
3.1.2. Învăţarea stimul-răspuns 75
3.1.3. Înlănţuirea motorie şi verbală 77
3.1.4. Învăţarea prin discriminare 80
3.1.5. Învăţarea noţiunilor 81
3.1.5.1. Ce sunt noţiunile? 81
3.1.5.2. Clasificarea noţiunilor 82
3.1.5.3. Învăţarea noţiunilor 83
3.1.6. Învăţarea regulilor/principiilor 86
3.1.6.1. Ce este o regulă/principiu? 86
3.1.6.2. Cum se învaţă principiile? 86

3.1.7. Rezolvarea de probleme 88
3.1.7.1. Ce este o problemă? 88
3.1.7.2. Tipuri de probleme 89
3.1.7.3. Paradigma rezolvării problemelor 90

Capitolul IV
CONDIȚII ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE *(Bonchiș Elena)* 97
4.1. Înțelegerea 97
4.1.1. Scurt istoric al problemei 97
4.1.2. Condiții ale înțelegerii materialului de învățat 98
4.2. Transferul 101
4.2.1. Scurt istoric al problemei 101
4.2.2. Definire și forme de transfer 102
4.3. Repetițiile și Uitarea 104
4.3.1. Scurt istoric al problemei 104
4.3.2. Definire și tipuri de repetiții. Curba uitării 105
4.3.3. Uitarea. Definire. Cauze. Forme 108
4.4. Metacogniția – condiție a învățării eficiente 114
4.5. Deprinderile 118
4.5.1. Ce sunt deprinderile? 118
4.5.2. Clasificarea deprinderilor 119
4.5.3. Condițiile și etapele formării deprinderilor 120
4.5.4. Transferul și interferența deprinderilor 122
4.6. Atenția 123
4.6.1. Definire 123
4.6.2. Formele atenției 124
4.6.3. Însușirile atenției 125

Capitolul V
ROLUL PROCESELOR AFECTIV-MOTIVAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ *(Popa Simona)* 129
5.1. Conceptul de motivație; Conceptul de afectivitate 129
5.2. Teorii ale emoțiilor 131
5.3. Teorii ale motivației 133
5.3. Rolul proceselor afectiv/motivaționale în învățarea școlară 149
5.3.1. Scopuri și motivație 149

5.3.2. Nevoi și motivație 150
5.3.3. Atribuire, convingeri și motivație 152
5.3.4. Anxietate și coping în clasă 156
5.3.5. Învățarea autoreglată 157

Capitolul VI
DIMENSIUNI ALE PERSONALITĂȚII ELEVULUI *(Bonchiș Elena, Bonchiș Radu)* 161
6.1. Conceptul de personalitate 161
6.2. Temperamentul 163
6.3. Introversiune / extraversiune 169
6.4. Aptitudinile 171
6.4.1. Ce sunt aptitudinile? 171
6.4.2. Clasificarea aptitudinilor 174
6.4.3. Determinarea și dezvoltarea aptitudinilor 175
6.5. Inteligența ca aptitudine generală 176
6.5.1. Delimitare noțională 176
6.5.2. Măsurarea inteligenței 178
6.5.3. Structura inteligenței 184
6.5.3.1. Modelul tridimensional al intelectului (J.P. Guilford) . 184
6.5.3.2. Inteligența ca proces. Teoria triarhică a inteligenței (R. Sternberg) 186
6.6. Aptitudinea școlară 188
6.7. Caracterul 191
6.7.1. Definirea caracterului 191
6.7.2. Elemente structurale ale caracterului 192
6.7.3. Formarea trăsăturilor caracteriale 196
6.7.4. Trăsături negative de caracter. Minciuna și lenea. 199
6.8. Creativitatea 203
6.8.1. Delimitare conceptuală 203
6.8.2. Teorii asupra creativității 208
6.8.2.1. Teoria psihanalitică 208
6.8.2.2. Teoria asociaționistă 208
6.8.2.3. Teoria configurațională 209
6.8.2.4. Teoria behavioristă 209
6.8.2.5. Teoriile existențialiste 210

6.8.2.6. Teoria culturală 210
6.8.2.7. Teoria factorială 211
6.8.3. Fazele procesului creativ 211
6.8.4. Factorii creativității 214
6.8.5. Învățarea creatoare 221

Capitolul VII
DESPRE PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC *(Bonchiş Elena)* 227
7.1. Ce este un educator şi care este conținutul activității sale? 227
7.2. Ce este aptitudinea didactică? 229
7.3. Care este structura aptitudinii didactice ? 230
7.4. Despre empatie ca element structural al aptitudinii didactice ..233

Capitolul VIII
COMUNICARE DIDACTICĂ SAU EDUCAȚIONALĂ *(Bonchiş Elena)* 239
8.1. Schema şi conținutul comunicării interumane 239
8.2. Comunicare didactică 241
8.3. Locul şi rolul comunicării nonverbale în educație 246

Capitolul IX
EVALUAREA ŞI AUTOEVALUAREA ŞCOLARĂ *(Berce Carmen)* 249
9.1. Delimitări conceptuale 249
9.2. Funcțiile evaluării 254
9.3. Principii docimologice contemporane 256
9.4. Taxonomia evaluării 258
9.5.Conținutul evaluării 262
9.6. Metode şi procedee de evaluare 263
9.6.1. Metode tradiționale de evaluare 264
9.6.2. Metode complementare de evaluare 267
9.7. Notarea progresului şcolar 273
9.8. Principalele orientări în docimologia didactică actuală 276
9.9. Factori de distorsiune în apreciere şi notare 277

Capitolul X
CUNOAŞTEREA ELEVULUI – PREMISĂ ŞI REZULTAT AL ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE *(Breban Delia)* 283
10.1. Cunoaşterea elevilor 283
10.2. Conceptul de metodă 284
10.3. Metodele de cercetare 286
10.3.1. Observația 286
10.3.2. Experimentul 291
10.3.3. Convorbirea 293
10.3.4. Studiul de caz 295
10.3.5. Ancheta psihologică 297
10.3.6. Metoda biografică (anamneza) 301
10.3.7. Analiza produselor activității 303
10.3.8. Testul 304
10.4. Fişa psiho-pedagogică 306
10.5. Activități pentru cunoaşterea şi autocunoaşterea la elevi 308

Capitolul XI
RELAȚII PROFESOR-ELEVI *(Bonchiş Elena)* 313
11.1. Tipuri dc relații profesor-elevi 313
11.1.1. Relația de tip autocratic 313
11.1.2. Relația de tip democratic 314
11.1.3. Relația de tip laissez-faire 315
11.2. Observații asupra tipului de relații profesor-elevi 316
11.3. Motivație şi autoritate în grupurile şcolare 318

Capitolul XII
CLASA DE ELEVI CA GRUP SOCIALN *(Bonchiş Elena)* 321
12.1. Ce este un grup social? 321
12.2. Care sunt parametrii unui microgrup social? 323
12.3. Clasa de elevi ca microgrup social 324
12.3.1. Mecanismele percepției sociale la vârstele şcolarității 327
12.3.2. Informarea prin comunicare ca premisă a participării la elaborarea deciziilor în clasa şcolară 330
12.3.3. Despre dimensiunea atracție-respingere-indiferență 332
12.3.4. Competiția – formă motivațională a afirmării de sine 335

12.3.5. Cooperarea 336
12.3.6. Conflictul 337

Capitolul XIII
DIVERSITATE ÎN CADRUL GRUPULUI CLASĂ *(Secui Monica)* 339
13.1. Categorizarea socială – primă etapă în percepția celuilalt 340
13.2. Diversitate culturală și performanță școlară 345
13.2.1 Clasele sociale 346
13.2.2. Grupurile etnice 351
13.2.3. Diferențe între sexe 358
13.3. Pledoarie pentru o educație interculturală 365

Capitolul XIV
ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE UMANE
(Bonchiș Elena, Bonchiș Radu) 367
14.1. Conceptul de dezvoltare psihică umană 367
14.2. Factori ai dezvoltării psihice umane 367
14.2.1. Ereditatea 368
14.2.2. Mediul 372
14.2.2.1. Rolul și influența climatului familial asupra învățării școlare 374
14.2.2.2. Rolul educației în formarea personalității 380
14.2.3. Despre interacțiunea factorilor dezvoltării psihice 381
14.3. Noțiunea de stadiu de dezvoltare psihică 382
14.4. Teorii ale dezvoltării psihice 384

Capitolul XV
CARACTERISTICI FIZICE ȘI PSIHO-SOCIALE LA VÂRSTA COPILĂRIEI ȘI ADOLESCENȚEI *(Popa Simona)* 395
15.1. Dezvoltarea fizică 395
15.2. Dezvoltarea cognitivă 397
15.3. Dezvoltarea socială 408
15.4. Dezvoltarea morală 414

BIBLIOGRAFIE 419

CUVÂNT INTRODUCTIV

Problemele învățării și mai ales ale celei de tip școlar au devenit un punct de atracție și interes pentru specialiștii din diverse domenii și acest lucru nu este deloc întâmplător știut fiind faptul că printre factorii ce influențează puternic formarea personalității, aceasta ocupă un loc aparte. De ce învățarea școlară? În procesul dezvoltării și evoluției ontogenetice precum și în cel al constituirii colectivităților umane, învățarea de toate formele a jucat și joacă un rol important. Pe parcursul devenirii ei personalitatea umană apare ca rezultat al diverselor tipuri de învățare, începând cu învățarea senzorio-motorie, continuând cu învățarea cognitivă, afectivă sau socială. Toate aceste tipuri coexistă pe întreg parcursul vieții dar sunt solicitate în ponderi diferite la grupe de vârste diferite. Învățarea școlară este o formă aparte, particulară a învățării umane întrucât în conținutul ei găsim toate celelalte forme. Chiar dacă cele mai multe studii teoretice și aplicații practice s-au făcut în domeniul învățării senzorio-motorii și cognitive, o contribuție în plus, fie și numai sub forma unei sinteze este, credem, bine venită. Asumându-ne acest punct de vedere am prezentat în lucrare probleme referitoare la teorii mai vechi dar și mai noi privitoare la învățare, modele de învățare, acordând un spațiu aparte condițiilor învățării școlare. Complexitatea învățării școlare este dată pe de o parte de conținuturile ei extrem de variate iar pe de altă parte de multitudinea factorilor de natură pedagogică și socio-culturală. De aici prezența în structura lucrării a unor capitole care se referă la personalitatea cadrului didactic, la comunicarea educațională, evaluarea și autoevaluarea școlară sau tipurile de relații profesor-elevi.

Cunoașterea performanțelor școlare și mai ales a potențialului biopsihic al elevilor constituie atât premise necesare într-o învățare eficientă cât și rezultat în măsura în care elevii sunt conștientizați asupra acestora și sunt deprinși cu criteriile de autoapreciere, autoevaluare. De

aici necesitatea includerii într-o lucrare de această factură, a unui capitol care să trateze metodele de cunoaştere a elevilor precum şi posibilitatea de valorificare a acestor informaţii în vederea eficientizării activităţii de învăţare.

Grupul de apartenenţă, respectiv clasa, prin parametrii şi natura relaţiilor pe care le dezvoltă, joacă un rol extrem de important în asigurarea (sau nu) a reuşitei şcolare.

Relaţiile de comunicare, relaţiile de cunoaştere în forma percepţiei sociale (de sine şi de altul), relaţiile preferenţiale (atracţie, respingere, indiferenţă) sau fenomenele de interacţiune socială (conflictul, cooperarea, competiţia) sunt elemente ce trebuie cunoscute de cei ce au menirea de formatori dar şi de cei implicaţi în acest angrenaj social, respectiv elevii. În acest context surprinderea diferenţelor culturale, a celor de clasă, a celor etnice sau de sex este o condiţie care alături de celelalte poate marca, influenţa pozitiv sau negativ performanţa şcolară.

Pentru a oferi celor interesaţi o perspectivă mai largă asupra elevului şi a activităţilor pe care acesta le desfăşoară am cuprins în lucrare şi capitole ce tratează problema stadializării vârstelor, a principalelor teorii asupra fenomenului precum şi o caracterizare generală (fizică, cognitivă, socială şi morală) a grupelor de vârstă şcolară respectiv a treia copilărie, preadolescenţa şi adolescenţa.

Cui se adresează lucrarea? Ideea de a scrie o carte care să trateze problematica subliniată mai sus mi-a venit atunci când am preluat cursul de *Psihologie şcolară* ce este inclus în planul de învăţământ pentru anul III al studenţilor de la specializarea psihologie. Având în vedere faptul că ei studiază *Psihologia generală* (anul I) *Psihologia dezvoltării*, *Psihologia socială*, *Psihologia cognitivă*, *Psihologia personalităţii*, *Psihodiagnostic* (anul II) şi prin urmare iau contact cu aproape toate problemele specifice unui curs obişnuit de *Psihologie şcolară*, ne-am gândit că ar fi necesară tratarea unei problematici diferite şi ne-am focalizat atenţia pe problemele de psihologia învăţării. Beneficiind de sprijinul acordat de o parte din colegii mei am realizat această lucrare care poate interesa şi cadrele didactice din învăţământul preuniversitar, universitar, studenţii de la alte specializări (asistenţă socială, filozofie, institutori) şi nu în cele din urmă părinţii dornici de a sprijini propriii copii în vederea obţinerii unor rezultate şcolare bune şi

foarte bune.

Suntem conştienţi de faptul că lucrarea, ca oricare de altfel, este perfectibilă, de aceea nutrim speranţa că fiecare cititor poate prin sugestiile sale să contribuie la îmbunătăţirea ei. Dacă o vor face le mulţumim anticipat şi aşteptăm să ne contacteze pe adresa:

Universitatea din Oradea
Facultatea de Ştiinţe Socio-Umane
Catedra de Psihologie
Armatei Române 3-5, 3700 Oradea
Tel: 059-432.830 int. 213
Fax: 059-432.789

Prof.univ.dr. Elena Bonchiş
Oradea, 8 martie 2002

Capitolul I

CONCEPTUL DE ÎNVĂȚARE

În sens larg, *învățarea* este definită ca *proces de însușire de cunoștințe sau deprinderi* prin practică, educație sau experiență, această accepțiune fiind utilizată în cadrul mai multor discipline, inclusiv în psihologia educației și psihologia cognitivă.

G. Kimble definește învățarea în termeni de *schimbare relativ permanentă a potențialității de răspuns ce apare ca rezultat al practicii întărite*. Această definiție cuprinde patru elemente considerate de aproape toți teoreticienii învățării ca fiind esențiale pentru înțelegerea procesului învățării:

1. *schimbare relativ permanentă* exclude schimbările de moment declanșate de oboseală, situație, obișnuință etc.;
2. *potențialitate de răspuns* face distincția între învățare și performanță, învățarea este un eveniment recunoscut în urma măsurării schimbărilor de performanță;
3. *întărirea* este elementul forte introdus de behavioriști, fără întărire se va manifesta extincția, dar utilizând întărirea vor apărea acele schimbări ale potențialității de răspuns;
4. *practica* se referă la faptul că dacă învățarea are loc, mai repede sau mai târziu comportamentul va fi emis și apoi repetat, manifestările întărite vor îmbunătăți învățarea. Noțiunea de practică are de asemenea menirea de a diferenția schimbările relativ permanente de schimbările permanente generate de maturație (zborul păsărilor) sau de tendințele native particulare unei specii, acestea nu înseamnă învățare.

Învățarea este o schimbare relativ permanentă a cunoștințelor și comportamentelor rezultate în urma experienței.

Învățarea de tip școlar este deci o schimbare relativ permanentă a cunoștințelor și comportamentelor rezultate în urma experienței

școlare.

Pornind de la *teoria tipurilor logice* (în discursul matematic, nici o clasă nu poate fi un membru al său, sau o clasă a claselor nu poate fi una din clasele membre) a lui *Russel* și fiind influențat de teoria informației, *Gregory Bateson* propune ordonarea ideilor despre învățare, vorbind despre **învățare zero, învățare I, învățare II, învățare III** etc.

Un computer jucând un joc va lua decizii pe bază de considerații probabilistice în lumina informațiilor pe care le are la dispoziție. Răspunsul ales poate fi greșit în cazul informației complexe, dar descoperirea că acel răspuns este greșit nu va contribui la îmbunătățirea viitoare a deprinderii. Dacă aceeași problemă apare, corect el va realiza același calcul și va lua aceeași decizie. În contrast, organismele sunt capabile de „eroare", adică alegeri greșite care își vor aduce contribuția la îmbunătățirea deprinderii în viitor. Putem vorbi de două categorii de eroare:

1. organismul poate folosi corect informația care îi spune ce set de alternative trebuie să aleagă, dar alege alternativa greșită din acest set;
2. el poate alege dintr-un set greșit de alternative. Pe baza clasificării ierarhice a tipurilor de eroare putem construi o ordonare a proceselor de învățare.

Cel mai simplu nivel este **învățarea zero**, cazul răspunsurilor specifice, cazul în care au loc schimbări minimale ale răspunsului la repetarea unui stimul. Astfel de exemple sunt: situațiile de habituare în care animalul încetează să mai dea vreun răspuns la un stimul perturbant anterior, în experimente în care animalul răspunde aproximativ 100% corect la stimulul repetat, cazurile în care răspunsul este minim determinat de experiență și maxim determinat de mecanismele genetice, circumstanțele în care răspunsul este foarte stereotipizat. Deci, deseori termenul de învățare este aplicat pentru învățarea de tip zero, la ceea ce numim simpla receptare a informației din evenimentele înconjurătoare, astfel încât un eveniment similar reapărut mai târziu va genera aceeași informație (am învățat la uzină că atunci când sună sirena este 12 fix). Și cele mai simple dispozitive sunt capabile de învățare zero. *Învățarea zero* constituie baza, ea reprezintă toate actele, răspunsurile specifice care nu constituie subiectul corecției prin încer-

care și eroare.

Învățarea I descrie *schimbarea în învățarea zero*, răspunsul dat de organism în momentul T2 este diferit de răspunsul dat în momentul T1. Putem oferi ca exemplu, fenomenul habituării în care schimbarea se face de la a răspunde la fiecare apariție a stimulului la a nu mai răspunde defel la repetarea lui. Alte exemple ar fi condiționarea clasică, schimbarea prin condiționare operantă. Se impune aici asumpția despre „context" și anume definiția învățării I asumă că stimulul (soneria) este la fel în T1 și T2. Această asemănare delimitează contextul care trebuie să fie la fel în ambele momente. Fără această asumpție a contextului repetabil ar rezulta că toate tipurile de învățare sunt de același fel – învățare zero (nivelul răspunsurilor specifice) iar la întrebarea dacă un comportament este învățat sau înnăscut, răspunsul se va da în favoarea ereditații. Vom introduce aici noțiunea de „marcator de context", un organism răspunde la același stimul diferit în diferite contexte datorită marcatorilor de context, a căror funcție este să clasifice contextele.

Învățarea II are loc numai dacă se poate demonstra că experiența uneia sau mai multor tipuri de context pavlovian va rezulta în acțiunea animalului în contextul următor ca și cum s-ar expecta ca acel context să aibă același patern de contingență. La fel pentru condiționarea instrumentală răspunsul dat de organism la contextul următor este ca și când s-ar fi așteptat ca acel context să fie un context instrumental. Învățarea II este adaptativă, numai dacă organismul se dovedește a fi corect în expectanța apariției unui tip de context. Exemple de învățare II:

- „nevrozele experimentale" – animalul este antrenat fie prin condiționare clasică, fie prin condiționare instrumentală să discrimineze între un cerc și o elipsă, forma acestora este modificată până în momentul în care discriminarea nu se mai poate face, moment în care animalul dă semne de tulburare, structura contextului este totalmente schimbată, marcatorii de context conduc la eroare, animalul este pus în situația de a ghici, nu de a discrimina;
- utilizarea adjectivelor descriptori de caracter se face tot pe baza învățării II;
- în psihoterapie, învățarea II este exemplificată prin fenomenul de transfer – pacientul va modela relația sa cu terapeutul în acord cu premisele învățării II anterioare (manifestă un anume comporta-

ment expectând ca reacțiile terapeutului să fie similare cu ale persoanei implicate în problemă).

Ceea ce se învață în învățarea II este modul în care subiectul punctează evenimentele. Comportamentul va fi astfel modelat, încât să se potrivească cu expectanța. Învățarea II tinde spre autovalidare, de aceea cele învățate în copilărie tind să persiste întreaga viață.

Dacă avem în vedere acest caracter de autovalidare a învățării II tindem să credem că **învățarea III** se realizează cu dificultate chiar și la oameni. Învățarea III este ceea ce se întâmplă în psihoterapie, în convertirea religioasă, în reorganizarea caracterului. Ea este generată de contradicțiile învățării II, *Bateson* numește aceste contradicții *„**double binds**"* (legături duble). Individul primește în același timp două mesaje care se contrazic. În psihoterapie, convingerile pacientului sunt astfel confruntate cu cele ale terapeutului, sau pacientul este pus să se comporte într-un mod care să-i contrazică premisele, se demonstrează de asemenea contradicțiile dintre premisele pe care pacientul le are la un moment dat și care îi controlează comportamentul. Învățarea II este prin urmare o economie a proceselor gândirii, premisele pe care individul le are îl salvează de la examinarea aspectelor (abstracte, filosofice, estetice, etice) ale situațiilor de viață. „Nu știu dacă e muzică bună, știu doar că îmi place", va spune subiectul în urma învățării II. Numai omul este capabil de învățare III, experimentele demonstrând apariția reacțiilor nevrotice la animalele aflate în situație de *„double bind"*.

Învățarea zero constă în minima schimbare la nivel biologic, învățarea I, învățarea II și învățarea III aducând schimbarea la nivel comportamental, cognitiv și emoțional. Învățarea III înseamnă mai mult decât învățare, înseamnă dezvoltare, *învățare IV* înseamnă schimbare în învățarea III, dar este posibil să nu apară la nici un organism viu de pe pământ; procesul evoluției a creat organisme care în ontogeneză să atingă doar învățarea III, nivelul IV va implica probabil combinarea filogenzei cu ontogeneza.

În concepția funcționalistă (*William James, John Dewey*) deprinderile învățate sunt văzute nu numai ca simplă adaptare pasivă la mediu ci și contribuind la schimbarea mediului. Învățarea nu este deci adaptare ci schimbare de mediu în interacțiunea individului cu mediul. *Watson* vede învățarea ca fiind automată, inconștientă, rezultând din asocierea

stimulilor cu răspunsul. *Bruner* crede învățarea ca produs al gândirii, achiziția conceptelor este analogă cu învățarea unui set de reguli de clasificare a obiectelor. *Simon* și *Newell* consideră învățarea ca fiind rezolvare de probleme.

Capitolul II

ABORDĂRI ALE ÎNVĂŢĂRII

2. 1. ABORDAREA BEHAVIORISTĂ A ÎNVĂŢĂRII

Psihologii au identificat mai multe ***tipuri de învăţare***: *condiţionarea clasică, condiţionarea operantă, învăţarea cognitivă*. Primele două constituie obiectul de studiu al cercetărilor behavioriste.

2.1.1. Învăţarea prin condiţionare clasică

Tradiţia condiţionării clasice porneşte de la *Aristotel* ce credea că învăţarea depinde de contiguitate – manifestarea evenimentelor foarte aproape unele de celelalte în timp şi spaţiu. Apoi filosofii englezi din secolele al XVII-lea şi al XVIII-lea, *John Locke* şi *David Hume* devin cunoscuţi ca asociaţionişti deoarece credeau în ideea expusă de Aristotel cum că învăţarea depinde de asociaţiile evenimentelor pe bază de contiguitate. La începutul secolului al XX-lea, *Ivan Pavlov* (1849-1936) manifestă interes în studiul ştiinţific al învăţării asociative. În 1904 primeşte Premiul Nobel pentru cercetările sale în domeniul digestiei la câini. În cercetarea sa, Pavlov presăra carne praf pe limba câinelui pentru a stimula reflexul salivaţiei. A descoperit însă că după prezentări repetate ale cărnii, câinele saliva la stimuli asociaţi cu hrana. Câinele va saliva la vederea farfuriei sale pentru hrană, la asistentul de laborator, la paşii celui ce aducea mâncarea. Deşi intrigat la început, el îşi va dedica întreaga carieră cercetării acestui fenomen al condiţionării clasice.

Psihologii nord americani iau cunoştinţă de cercetările lui *Pavlov* în urma prezentării lui *John B. Watson* asupra rezultatelor lui *Pavlov* la întâlnirea anuală a *Asociaţiei Psihologilor Americani* în 1914.

Ce este condiţionarea clasică? *Condiţionarea clasică este o formă de învăţare în care un stimul neutru generează un răspuns după ce a*

fost asociat cu un stimul ce în mod natural declanșează acea reacție.

Pentru a demonstra condiționarea clasică trebuie să identificăm *stimulii necondiționați*, adică stimulii ce în mod automat declanșează un răspuns necondiționat particular. Un *răspuns necondiționat* este un răspuns neînvățat, automat la un stimul particular, necondiționat. Apoi, în mai multe încercări, vom asocia stimulul necondiționat cu un *stimul neutru*, care va precede stimulul necondiționat, stimul ce în mod normal cere răspuns necondiționat. Putem vorbi astfel de *stimul condiționat* ca fiind stimulul ce declanșează un răspuns particular, condiționat după ce a fost asociat cu un stimul particular necondiționat, ce în mod natural generează acel răspuns. Un *răspuns condiționat* este un răspuns învățat ce apare la un stimul condiționat.

Luând ca exemplu câinele lui Pavlov vom prezenta schematic cele discutate mai sus pentru o mai bună înțelegere:

Stimul necondiționat ⟶ **Răspuns necondiționat**
(mâncarea) (salivația)

Stimul neutru ⟶ **Lipsa răspunsului necondiționat**
(sunet) (nu apare salivația)

Stimul neutru + **Stimul necondiționat** ⟶ **Răspuns necondiționat**
(sunet) (mâncare) (salivație)

Stimul condiționat ⟶ **Răspuns condiționat**
(sunet) (salivație)

Ce factori afectează condiționarea clasică? În general, cu cât *intensitatea stimulului necondiționat* și a *numărului de asociații* cu stimulul condiționat este mai mare, cu atât condiționarea va fi mai puternică. De asemenea, *intervalul* dintre stimulul condiționat și stimulul necondiționat este un factor important. Un interval de o secundă este cel optim condiționării, stimulul condiționat fiind prezentat primul.

În condiționarea clasică, răspunsul condiționat poate apărea în

prezența stimulilor similari cu stimulul condiționat. Acest lucru se numește *generalizarea stimulilor*. De exemplu, câinele poate saliva la clopoțelul ce anunță cina, la soneria de la ușă, la sunetul telefonului. Dar, putem vorbi și de *discriminarea stimulilor* în care persoana sau animalul răspunde numai la stimulul condiționat, dar nu și la stimulii similari. Acest lucru se va întâmpla dacă animalul va învăța că mâncarea nu urmează după celelalte tipuri de sonerii.

Dacă stimulul condiționat este repetat prezentat fără stimulul necondiționat, răspunsul condiționat va diminua sau va dispărea. Acest proces este numit *extincție*. Dar extincția inhibă doar răspunsul condiționat, acesta poate să reapară mai târziu dacă stimulul condiționat va fi reintrodus. Acest fenomen se numește *redresare spontană*.

Aplicații ale condiționării clasice în mediul școlar

Explicare fobiilor școlare. Trei sute de ani în urmă, *John Locke* (1632-1704) observa că un copil pedepsit la școală pentru un comportament greșit manifestă frică de cărțile sale și față de alți stimuli asociați cu școala. Astăzi, spunem că acești copii au dezvoltat *fobie școlară* pe bază de *condiționare clasică*. O fobie este o frică nerealistă și exagerată.

Cel mai faimos studiu vizând condiționarea clasică a fobiilor a fost realizat de *John B. Watson* și studenta sa *Rosalie Rayner*. Subiectul lor a fost un copil de 11 luni pe care l-au numit „Micul Albert" căruia îi plăcea să se joace cu animale. În studiul lor, copilul era lăsat să se joace cu un cobai, de câte ori micuțul Albert atingea cobaiul, *Watson* producea în spatele lui un zgomot foarte puternic ce declanșa reacții de frică copilului. Stimulul necondiționat este deci zgomotul puternic, iar răspunsul necondiționat este reacția de frică. După șapte asocieri ale cobaiului cu zgomotul puternic, micul Albert începe să răspundă cu reacția de frică (răspuns condiționat) la apariția cobaiului (stimulul condiționat). Testat cinci zile după, Micul Albert prezintă de asemenea generalizarea stimulilor, el răspunde cu frică și la alți stimuli similari cobaiului cum ar fi câinele, iepurele, câlți de bumbac, părul lui *Watson*, până și la masca de Moș Crăciun. Cercetările curente în psihologie interzic astăzi astfel de experimente de inducere a fobiei la copii.

Profesorii vor dori astfel ca elevii lor să-și dezvolte atitudini

pozitive față de ei și materia pe care o predau. Inițial, atât profesorul cât și materia predată vor fi stimuli neutri, dar de-a lungul timpului profesorul și stilul său de predare vor deveni stimuli condiționați ce vor produce răspunsuri condiționate, cum ar fi interes manifest față de materia predată, confort, naturalețe, adresare de întrebări profesorului. Rolul profesorului este acela de a conștientiza importanța condiționării clasice în clasa de elevi și de a o utiliza astfel încât să construiască asociații pozitive între activitățile de predare și învățare.

Paradigma condiționării clasice poate explica cum copiii învață anumite răspunsuri emoționale, comportamentale și cognitive la stimuli neutri, cum ar fi profesorul, materia pe care o predă sau alți stimuli din mediul școlar.

Pe lângă asocierea învățării cu evenimente pozitive sau plăcute, o altă aplicabilitate a teoriei behavioriste a condiționării clasice ar fi să ajutăm elevii să se angajeze voluntar și cu succes în activități generatoare de anxietate. De exemplu, dacă un elev este anxios să vorbească în fața clasei, cereți acestui elev să citească un raport despre activitatea grupului său, unui alt grup, mai întâi stând jos, apoi stând în picioare. Rugați-l să facă acest lucru având la dispoziție doar câteva notițe și nu materialul scris în întregime și în sfârșit se realizează trecerea la citirea raportului în fața întregii clase. O altă aplicabilitate ar fi aceea de a ajuta elevii să recunoască similaritățile și diferențele dintre situații, astfel încât să fie capabili de discriminări și generalizări corecte (de exemplu, un examen de capacitate este la fel ca și examenele de olimpiadă la care au participat).

2.1.2. Învățarea prin condiționare operantă

În anii 1890, în timp ce cercetătorii ruși studiau relația dintre stimul și răspuns un psiholog american pe nume *Edward Thorndike* (1874-1949) studia relația dintre acțiuni și consecințele lor. În cercetările sale pe animale, el dezvoltă *legea efectului,* principiu ce subliniază că un comportament urmat de o stare satisfăcătoare este întărit, iar un comportament urmat de o situație neplăcută slăbește. Un comportament ce conduce la lucruri „bune" este repetat iar altul ce conduce la lucruri „rele" este stopat. Deoarece *Thorndike* a studiat procesele prin care comportamentele sunt instrumentale pentru atingerea consecințelor

procesul a fost numit *condiționare instrumentală. Condiționarea instrumentală* este deci acea formă de învățare în care comportamentele devin mai mult sau mai puțin probabile, în funcție de consecințele lor.

Skinner (1904-1990) va fi cel care va fi inspirat de activitatea lui *Thorndike*. El numește condiționarea instrumentală *condiționare clasică*, pentru că animalele și oamenii învață să opereze în mediu pentru a produce consecințele dorite. *Skinner* își va dedica întreaga activitate cercetării *contingențelor comportamentale* cum ar fi întărirea, extincția și pedeapsa.

***Întărirea** este o consecință a comportamentului ce crește probabilitatea de reapariție a comportamentului respectiv.* În ***întărirea pozitivă**, un comportament ce este urmat de prezentarea unui stimul dezirabil devine mult mai probabil de a se manifesta în viitor.* Skinner numește stimulul dezirabil întărire pozitivă. De exemplu, dacă veți descoperi că învățând pentru un examen veți obține note bune, studiul pentru examen va fi mult mai probabil în viitor.

Principiul lui Premack poartă numele celui care l-a descoperit și subliniază că un comportament cu rată ridicată de manifestare poate fi folosit ca întărire pentru un comportament cu rată scăzută de apariție. Părinții deseori folosesc acest principiu cu copiii, atunci când folosesc vizionarea programelor TV ca întărire pentru scrierea temelor. Atenție însă, ceea ce constituie întărire pentru o persoană poate să nu fie întărire pentru o alta.

Întăririle pozitive sunt de două categorii: ***întăriri primare și întăriri secundare***. ***Întăririle primare*** sunt întăriri neînvățate ce satisfac o nevoie biologică (mâncare, apă, aer, somn, sex). ***Întărirea secundară*** este un stimul neutru care devine întărire după ce a fost asociată cu o întărire primară (lauda, banii, succesul, simboluri diferite).

Tot aici putem vorbi de ***controlul stimulilor*** și ***de stimuli discriminativi***. Un ***stimul discriminativ*** informează un individ despre când un comportament va fi întărit. Ar fi fără sens să formăm un număr de telefon dacă nu auzim tonul telefonului, ce acționează ca un stimul discriminativ semnalând că formarea numărului poate conduce la o întărire pozitivă – vocea persoanei cu care dorim să comunicăm. **Controlul stimulilor** se referă la faptul că apariția răspunsului este controlată de semnalul sau stimulul care indică faptul că dacă acel

răspuns va fi corect, el va fi urmat de întărire.

Cum putem întări pozitiv un comportament care se manifestă ra sau nu s-a manifestat niciodată? Un comportament nu poate fi întăr până ce nu apare. Să ne gândim la comportamentele pe care delfinii l învață. Dacă antrenorul va aștepta ca delfinul să sară printr-un ce ridicat la înălțimi diferite, ca apoi să-l întărească, el trebuie să aștept toată viața deoarece acel comportament nu va apărea de la sine. În aces caz se folosește tehnica numită ***shaping*** (formarea, a da formă) – o pro cedură de condiționare operantă ce implică întărirea pozitivă a aprox mărilor succesive ale comportamentului țintă, până la întărirea a însu comportamentului țintă. De exemplu, antrenorul va începe prin a d delfinului pește atunci când se întoarce spre cerc, cercul fiind sub apă apoi succesiv când delfinul se mișcă spre cerc, se apropie de cerc, apo pentru înotul prin cerc. Apoi cercul va fi treptat ridicat, întărire continuând pentru înotul prin cercul parțial în apă, apoi săritul pri cercul pus la suprafața apei etc.

Un profesor și-a rugat studenții la psihologie să folosească *shaping*-ul pentru a influența un comportament al său într-un semestru Profesorul nu trebuia să știe ce comportament va fi întărit. Ca și întărir studenții au folosit contactul vizual, luarea notițelor, zâmbetul, partic parea la oră, încuviințările prin mișcări ale capului. Studenții l-a condiționat cu succes să scrie mai des pe tablă, să crească frecven contactului vizual cu membrii clasei, să se plimbe prin clasă m frecvent, să dea mai multe exemple din viața personală pentru a ilustr conceptele (*Chrisler*, 1988).

Ce vom face dacă vom dori să realizăm serii complexe de compo tamente mai degrabă decât un singur comportament? Vom folo ***chaining*** (înlănțuirea) – o procedură a condiționării operante folosi pentru a stabili o secvență dorită de comportamente prin întărirea poz tivă a fiecărui comportament din secvență. Se poate începe cu întărir primului comportament din lanț și apoi să se meargă mai departe, fiecare dată adăugându-se câte o verigă a lanțului. Sau se poate înce cu acțiunea finală, întărind pe rând toate comportamentele până verigа a fost realizată în totalitate. De exemplu, un tătic își va învă copilul să îmbrace o cămașă punându-i cămașa și lăsându-i primii d nasturi deschiși, va întări copilul pentru închiderea acestor nasturi.

următorul pas, copilul va fi întărit pentru închiderea următorilor doi nasturi, mergând în continuare până la închiderea ultimilor doi nasturi de la cămașă.

Programele de întărire sunt de o mare importanță. ***Programul de întărire continuă*** – de fiecare dată când apare, comportamentul dezirabil este întărit. Este indicat la început, când un nou comportament este învățat. După învățarea acestuia, întărirea continuă devine periculoasă deoarece comportamentul se va stinge rapid dacă nu va mai fi întărit. Un program de întărire continuă poate fi urmat și este indicat să fie urmat de un ***program de întărire intermitentă*** – întărirea se acordă numai după anumite cazuri de manifestare a comportamentului dezirabil. Putem avea ***program de întărire intermitentă în proporții sau intervale***. Proporțiile sau intervalele pot fi ***fixe*** – întărirea se acordă după un număr fix sau după un interval fix de manifestare a comportamentului dezirabil sau ***variabile*** – întărirea se acordă după un număr sau după un interval variabil, imprevizibil de manifestare a comportamentului dezirabil. Comportamentul întărit intermitent este mai rezistent la extincție decât cel întărit continuu. Comportamentul întărit intermitent în proporții variabile este cel mai rezistent la extincție. Așa se explică de ce jucătorii de jocuri de noroc persistă în acest comportament în mod compulsiv. Programul de întărire în proporții produce comportamentul mai repede deoarece numărul de răspunsuri și nu intervalul de timp determină întărirea. Programul de întărire variabil produce răspunsul cel mai constant, deoarece spre deosebire de programul de întărire fixă, individul nu știe când va apare întărirea.

Întărirea negativă conduce la creșterea probabilității de manifestare a unui comportament ce este urmat de eliminarea unui stimul aversiv. Să luăm ca și exemplu de întărire negativă o oră plictisitoare. Deoarece reveria vă permite să evadați de la acea oră plictisitoare, veți visa mult mai probabil ori de câte ori veți participa la o astfel de oră plictisitoare. Această formă se numește *învățare prin evadare* – învățăm să sfârșim ceva aversiv. Ora poate fi însă așa de plictisitoare că puteți să încetați să mai fiți atenți. Vorbim în acest caz de *învățare prin evitare* – învățăm să prevenim ceva aversiv. Deci în învățarea prin evadare stimulul aversiv este înlăturat, iar în învățarea prin evitare distresul emoțional cauzat de anticiparea stimulului este înlăturat.

Extincția constă în dispariția graduală a unui răspuns ce nu a mai fost urmat multă vreme de întărire. În clasă, extincția se manifestă când un elev care ridică mâna nu este numit multă vreme să răspundă. Deoarece comportamentul de a ridica mâna nu a fost multă vreme întărit, elevul va înceta probabil să mai facă acest comportament. Un alt exemplu de extincție în activitatea școlară este situația de *time-out*. Copilul este scos dintr-o situație în care el primea întăriri pozitive, fiind plasat într-un loc unde să stea singur, probabil într-o clasă goală sau într-un colț al clasei. Există însă probabilitatea ca un comportament extins să reapară spontan după o perioadă de timp.

Pedeapsa este un alt mod de a reduce probabilitatea de manifestare a unui comportament. Să nu confundăm întărirea negativă cu pedeapsa. În timp ce întărirea negativă crește rata de apariție a comportamentului prin înlăturarea, evitarea unui eveniment indezirabil, pedeapsa o scade prin prezentarea unei consecințe indezirabile a acelui comportament. Să luăm exemplul copilului care atinge soba fierbinte, probabilitatea de a o atinge în viitor este mai mică, întrucât comportamentul său a fost pedepsit prin arsură. Pentru a fi eficientă, pedeapsa trebuie să îndeplinească anumite condiții:

1. să urmeze imediat comportamentul negativ (părintele care așteaptă sosirea celuilalt acasă pentru ca el să pedepsească acel comportament al copilului greșește separând comportamentul indezirabil de pedeapsă prin multe ore);
2. să fie suficient de puternică, dar nu excesivă (un copil va fi pus să-și curețe camera dacă observăm că este dezordonat, dar nu este pus să curețe fiecare cameră din casă);
3. să fie consistentă, să pedepsească acel comportament ori de câte ori acesta apare;
4. să vizeze comportamentul și nu copilul, de exemplu unui copil căruia i se atribuie tot timpul eticheta de „prost" pentru că greșește exercițiile la matematică, va ajunge să creadă că într-adevăr este incompetent;
5. pedeapsa spune copilului ce să nu facă, dar pentru a fi siguri că acesta a învățat ce să facă, trebuie să întărim pozitiv comportamentul dezirabil.

Aplicații ale condiționării operante în mediul școlar.

O întrebare ce ne va ajuta în dezbaterea acestei probleme este: „Ce anume trebuie profesorul să știe despre învățare?". În acord cu teoria behavioristă, un profesor trebuie să fie capabil:

1. *Să se focalizeze asupra performanțelor observabile ale elevilor* – Astfel, un profesor își va planifica lecția având o clară viziune asupra acestor performanțe și o va încheia prin evaluarea lor. Profesorul va trebui astfel să se gândească mai serios la ceea ce dorește ca elevii săi să-și însușească;
2. *Să se asigure că elevii stăpânesc cunoștințele însușite anterior, necesare noilor achiziții de informație* – Behavioriștii consideră că sursa oricărui eșec școlar poate fi identificată dacă profesorul va analiza atât condițiile interne (cunoștințele și deprinderile prerechizite) cât și condițiile externe (instrucția) ale învățării.

Gagne (1975) a demonstrat importanța unei astfel de analize comportamentale pentru învățarea școlară. Vorbim în acest caz de **analiza sarcinii**, un proces de analizare a condițiilor interne ale învățării. Rezultatul unei astfel de analize este aranjarea componentelor sau deprinderilor prerechizite într-o **ierarhie a învățării**. Procesul începe cu *identificarea* sarcinii pe care dorim ca elevii s-o realizeze. Apoi apare întrebarea „pentru a realiza această sarcină ce deprinderi prerechizite trebuie elevul să stăpânească?". Răspunsul va oferi *nivelul cel mai complex*, cel mai înalt *al cunoștințelor prerechizite*. Apoi pentru fiecare dintre aceste cunoștințe sau deprinderi prerechizite sunt identificate deprinderile și cunoștințele anterioare necesare însușirii lor.

Învățarea în secvențe este de asemenea importantă. *Englemann* (1992) atrăgea atenția că modul în care sunt organizate etapele de însușire a deprinderilor în fiecare curriculum pot crea probleme elevului, rezultând erori, frustrare și ineficiență. Secvența de deprinderi prezentată în curricula publică nu este neapărat corectă pentru fiecare elev individual. Se impune deci ca profesorul să analizeze această organizare pe secvențe și să facă ajustări acolo unde este necesar;

3. *Să ceară răspunsuri rapide și corecte* – Cum se face acest lucru exact? Cum va realiza profesorul instrucția astfel încât să scadă

probabilitatea de apariție a răspunsurilor greșite la elevi? Patru factori importanți sunt implicați aici:

- *asigurarea că elevul stăpânește cunoștințele și deprinderile prerechizite*;
- *prezentarea materialului ce urmează a fi însușit vizează la rândul său trei aspecte*:
  - instrucții specifice (trebuie să se relaționeze direct cu comportamentele pe care dorim ca elevii să și le însușească);
  - oportunitățile de răspuns ale elevilor (behavioriștii recomandă profesorilor să-și planifice astfel ora, încât *75% din timp elevii să fie implicați în răspuns activ*. Mulți profesori aleg exercițiile astfel încât ele să fie provocatoare, destul de grele, dar în acest caz probabilitatea elevilor de a greși este mare. Behavioriștii au demonstrat că *elevii își însușesc cunoștințele și deprinderile mai repede când ei au ocazia de a rezolva corect exercițiile, deci de a înregistra succes în procent de 70-90% din timp)*;
  - planificarea oportunităților de răspuns ale elevilor (atunci când instrucția este focalizată pe anumite deprinderi academice, controlul stimulilor pentru răspunsul corect se realizează mult mai repede atunci când elevii sunt încurajați să răspundă rapid);
- *utilizarea îndemnurilor* – În timpul instrucției, profesorul oferă o serie de îndemnuri, ajutoare suplimentare pentru a ajuta elevul să dea răspunsul corect. Behavioriștii identifică trei categorii de îndemnuri: îndemnurile verbale, îndemnurile prin gest și îndemnurile fizice. Behavioriștii recomandă utilizarea mai mult a îndemnurilor verbale și mai puțin a îndemnurilor fizice, ele pot fi înlocuite și nu creează dependența elevului de profesor în realizarea deprinderii respective;
- *utilizarea întăririlor* – Întărirea răspunsului corect este un alt factor critic în realizarea controlului stimulilor. Intervenim la nivelul **consecințelor**, conform modelului **ABC**. Modelul ABC susține că pentru a schimba un comportament (performanța elevului) trebuie să acționăm fie asupra **antecedentelor (A)**

(orice eveniment care precede comportamentul), fie asupra **consecințelor (C)** comportamentului (întăriri, pedepse). Întărirea comportamentelor corecte rezultă în învățare permanentă. Greșelile slăbesc ritmul învățării, conduc la frustrare și la încercările elevilor de a evita sau de a se implica pasiv în activitatea de învățare;

4. *Să manipuleze adecvat consecințele performanțelor elevilor* – Psihologii educaționali, de factură behavioristă au cercetat problema celei mai bune reacții a profesorului *vis-a-vis* de răspunsurile corecte sau greșite ale elevilor. Ei au evidențiat astfel trei categorii posibile de consecințe:

- *feed-back*-ul informațional vizează atât răspunsurile corecte cât și cele greșite ale elevilor. *Feed-back*-ul informațional pentru răspunsuri corecte vizează:
  1. Spune elevului răspunsul corect,
  2. Descrie pe scurt ce a făcut elevul să obțină rezultatul respectiv. Exemplu: „Este adevărat. Ai fost atent la toate cele cinci evenimente."

  Feed-back-ul pentru răspunsurile incorecte vizează:
  1. Se dă simplu răspunsul corect dacă problema implică doar cunoștințe despre fapte, date etc.;
  2. Se punctează regulile, procedurile sau pașii ce trebuie urmați în cazul unor deprinderi intelectuale mai complexe,
  3. Oferim răspunsul corect,
  4. Oferim exerciții în plus.

  În ceea ce privește *feed-back*-ul pentru corectarea greșelilor, cercetările arată că acesta nu este benefic în următoarele două cazuri:
  1. atunci când copiii fac multe greșeli;
  2. în cazul copiilor excesiv de dependenți de ghidajul adulților.

  Elevii slabi la învățătură fac multe greșeli atunci când li se dă un material prea dificil. Aceștia experiențiază rate scăzute de consecințe pozitive și rate ridicate de consecințe negative. Ei vor ignora *feed-back*-ul corectiv. Este posibil ca unii elevi cu

performanțe scăzute pot persista în acest comportamen datorită atenției pe care ei o obțin din partea profesorulu comportându-se ca atare. Un profesor focalizându-se pe răs punsurile greșite ale elevului și nu pe cele corecte va întări răs punsurile greșite. În urma cercetărilor se recomandă astfe încercuirea răspunsurilor corecte și ignorarea răspunsurilo greșite;

- consecințe pozitive – Behavioriștii fac distincție între consecin țe pozitive și întăriri pozitive. Consecințe pozitive (zâmbetul lauda, lucruri plăcute pe care profesorii le fac pentru elevi) încurajează și îi motivează, dar ele pot fi numite întăriri pozitive numai dacă frecvența comportamentului țintă crește. Deci, prima dată, profesorul trebuie să facă distincție între consecințele pozitive ale comportamentului și întăririle pozitive ale comportamentului. De exemplu, consecințe pozitive care nu neapărat sunt întăriri pozitive pentru comportamentul elevilor ar fi: la sfârșitul fiecărei săptămâni, fiecare profesor își alege cel mai bun elev care va primi premiul I la o ceremonie organizată luni, la care sunt invitați și părinții; organizarea unei petreceri cu *popcorn* cu toți elevii care nu au încălcat mai mult de cinci reguli din regulamentul școlar.

În administrarea întăririi pozitive, se recomandă parcurgerea următorilor pași:

1. Determinarea comportamentului observabil ce urmează a fi întărit și stabilirea nivelului de corectitudine la care dorim ca acesta să se manifeste. Behavioriștii subliniază că întărim comportamentele observabile și nu omul;
2. Măsurarea frecvenței sau duratei acestui comportament înainte de a începe programul de întărire. Fără o măsurare a nivelului de bază nu vom putea stabili dacă s-a realizat sau nu schimbarea comportamentului;
3. Evaluarea întăririlor pentru a vedea care întărire este mai eficientă pentru un comportament dat;
4. Acordarea întăririi imediat după manifestarea comportamentului dezirabil;

5. Acordarea întăririi de fiecare dată când comportamentul dezirabil se manifestă până la atingerea nivelului dorit de corectitudine;
6. Schimbarea întăririi sau modificarea predării dacă comportamentul nu înregistrează progres;
7. Schimbarea programului de întărire continuă cu un program de întărire intermitentă. Acest lucru va menține comportamentul la nivelul dorit și previne dispariția lui dacă va fi întărit din ce în ce mai puțin;
8. Transferarea graduală a controlului comportamentului dinspre întăritori extrinseci spre întăritori naturali.

Întărirea pozitivă nu se încheie cu administrarea întăririi. Profesorul are responsabilitatea de a descrește dependența elevului de sursele externe de motivație. De aceea behavioriștii au în vedere întăririle naturale, întăriri prezente în mod natural în cadrul în care comportamentul apare. Deci, există întăriri naturale în clasă (notele), în sala de sport (aplauzele fanilor), la locul de muncă (banii), acasă (atenția părinților). Întăririle naturale apar când comportamentul în sine produce o schimbare de mediu ce oferă plăcere individului. Unii elevi sunt natural întăriți de către însuși faptul că învață să scrie, să citească, să coloreze, să răspundă la întrebări, să scrie eseuri, să facă sport, să rezolve probleme la matematică, dar alți elevi nu sunt. Pentru aceștia se cer administrarea întăririlor externe. Se necesită însă transferul controlului dinspre întăririle extrinseci spre cele naturale. Acest lucru se face prin condiționare. Pașii condiționării întăririlor naturale, intrinseci sunt:

1. Selectarea comportamentului țintă;
2. Identificarea consecințelor naturale ale comportamentului selectat;
3. Alegerea consecințelor intrinseci;
4. Identificarea acelor consecințe care pot fi observate mai ușor de către elev;
5. Planificarea lecției astfel încât să evidențiem consecințele naturale;
6. Selectarea întăririlor extrinseci;
7. Condiționarea întăririi naturale.

Dacă elevul se angajează în comportamentul țintă, oferim un *feedback* informațional care să puncteze consecințele naturale care sperăm să devină întăriri naturale, acordăm imediat întărirea extrinsecă, treptat

nu mai administrăm aceste întăriri în acel cadru de învățare, dar continuăm să evidențiem consecințele naturale ale comportamentului elevului. Gradat, vom face acest lucru din ce în ce mai puțin. Administrăm intermitent perechea de întărire extrinsecă cu întărire naturală.

Oferirea întăririlor trebuie să fie clară și sistematică, recunoașterea realizărilor făcute de elevi să fie sinceră, în ridicarea standardelor pentru comportamentul dorit să se țină seama de abilitățile și limitele elevului. În învățarea noilor comportamente, deprinderi, cunoștințe folosiți întărirea după un program variabil, ce nu poate fi prezis și folosiți cât mai multe întăriri.

- Consecințe negative – În speranța că un comportament negativ nu va mai apărea, profesorii administrează consecințe negative. Tipic folosite în școală sunt următoarele categorii de consecințe negative:
  a. mustrările verbale: i se vorbește copilului cu asprime („Ți-ai făcut tema de mântuială, ți-ar putea fi rușine.");
  b. supracorectarea: elevul nu numai că va trebui să corecteze ceea ce a greșit dar va fi obligat să se implice într-o activitate plictisitoare de repetare a acelei deprinderi („Să scrii de 50 de ori fiecare cuvânt greșit.");
  c. costul răspunsului: de fiecare dată când elevul greșește profesorul îi interzice accesul la un privilegiu pe care îl are („De fiecare dată când greșești nu vei ieși în pauza mare.");
  d. excluderea: elevul este scos afară dintr-o situație și mutat în alta („Dacă nu cooperezi, vei fi mutat în ultima bancă, unde vei sta singur.") Consecințele negative însă pot sau nu să fie pedepse. Ele vor constitui pedeapsă atunci când frecvența comportamentului scade. Greșeala pe care unii profesori și părinți o fac este că persistă să administreze consecințe negative, având convingerea că pedepsesc, fiind mirați că peste o perioadă de timp mai scurtă sau mai lungă, copilul se angajează din nou în acel comportament dezadaptativ.

În studiile asupra eficienței pedepselor, behavioriștii au stabilit următoarele condiții esențiale în administrarea pedepselor:

1. Identificarea precisă a comportamentului țintă și măsurarea nivelului de bază;
2. Identificarea precisă a comportamentului pozitiv alternativ;
3. Evaluarea pedepselor potențiale pentru comportamentul țintă;
4. Administrare într-un program continuu, consistent, imediat a pedepsei și întăririi până se observă schimbarea evidentă a ambelor comportamente țintă și alternativ;
5. Slăbirea pedepselor și a întăririlor.

2.2. ABORDAREA PSIHANALITICĂ A ÎNVĂȚĂRII

Toată lumea știe că părintele psihanalizei este *Sigmund Freud* (1856-1939), sistemul său fiind un model al dezvoltării personalității și o filosofie asupra naturii ființei umane. Termenul de învățare este neglijat în teoria sa, el insistând mai ales asupra determinismului biologic și instinctual al personalității, al actelor umane. Putem însă folosi teoria freudiană pentru a înțelege cauzele învățării, factorii determinativi ai acestui act.

Conform concepției sale, comportamentul nostru este determinat de forțe irațională, motive inconștiente, dorințe biologice și instinctuale care se dezvoltă stadial în primii șase ani de viață. Vorbește de două categorii de instincte: *instinctele vieții* și *instinctele morții*. Instinctele vieții servesc supraviețuirii individului și rasei umane și înmagazinează energia sexuală sau libidoul. Ele contribuie la dezvoltare, creștere și creativitate și stau la baza actelor de plăcere. Instinctele morții înmagazinează dorințele agresive, dorințele inconștiente de moarte sau de rănire proprie sau a celorlalți. Învățarea în sens pozitiv, adică a cunoștințelor, comportamentelor, informațiilor care conduc spre dezvoltare, creștere și creativitate sunt motivate de instinctele vieții. Conduitele negative ar fi învățate sub imboldul instinctelor morții.

Teoria freudiană vede personalitatea ca fiind constituită din trei sisteme: *id, ego* și *superego*. La naștere, omul este în totalitate *id*. *Id*-ul este sursa primară a energiei, este sediul instinctelor, îi lipsește organizarea și funcționează după principiul plăcerii adică reducerea tensiunii și evitarea durerii. Nu poate suporta tensiunea și manifestă cerințe absolutiste, ilogice și chiar imorale de satisfacere a nevoilor. Este în totalitate inconștient. *Ego*-ul are contact cu lumea externă, guvernează, controlează și reglează personalitatea. Funcționează după principiul

realității, fiind un mediator între instincte și mediul înconjurător. Controlul său este conștient, realist și rațional. *Superego*-ul este codul moral al persoanei, judecă dacă un comportament este bun sau rău, corect sau greșit, reprezintă idealul, perfecțiunea, valorile tradiționale și sociale. Inhibă impulsurile *id*-ului și convinge *ego*-ul să înlocuiască scopurile realiste cu cele morale. *Superego*-ul este o internalizare a valorilor moștenite de la părinți și din societate. Cea mai mare parte a personalității este de natură inconștientă. Cunoscând aceste lucruri despre structura personalității, putem explica anumite comportamente ale elevilor în procesul de învățare. Actele, cerințele absolutiste iraționale manifestate de elev vom ști că sunt rezultatul dominanței *id*-ului. Un elev nemulțumit tot timpul, care caută perfecționismul și trăiește sentimente puternice de anxietate de performanță (teama că va greși) va fi dominat de *superego*.

Anxietatea este un concept esențial al teoriei freudiene, ea este o stare de tensiune care ne motivează să facem ceva și se dezvoltă din conflictul dintre *id*, *ego* și *superego*. Vorbim de o anxietate a realității (frica de un pericol extern), anxietate nevrotică (frica de dominanța instinctelor) și anxietate morală (frica de propria noastră conștiință, oamenii cu o conștiință bine dezvoltată se simt vinovați când comit ceva opus codului lor moral). Atunci când *ego*-ul nu poate controla anxietatea prin metode raționale și directe, apelează la mecanisme nerealiste, numite de apărare a *ego*-ului sau mecanisme defensive.

Cunoașterea acestor mecanisme defensive este importantă pentru înțelegerea elevului, mai ales în momentele în care manifestă anxietate, sentiment ce nu este benefic învățării. Nu numai, cunoașterea propriilor mecanisme defensive ajută profesorul în relaționarea cu elevii. Toate mecanismele de apărare sunt inconștiente și distorsionează realitatea. Ele sunt normale, au o valoare adaptativă exceptând situațiile în care devin un stil de viață de evitare a realității. Depind de nivelul de dezvoltare și de gradul de anxietate și ele sunt:

- *Represia:* gânduri sau sentimente dureroase sau amenințătoare sunt excluse din conștiință, este blocată exprimarea conștientă a unei dorințe. Un elev nu-și manifestă ostilitatea față de un profesor, sau față de o materie sau chiar față de părinți, încearcă să alunge din mintea sa aceste gânduri ostile;

- *Negarea:* negarea realității. Operează la nivel preconștient și conștient. Apărarea se face prin închiderea unui ochi față de existența realității amenințătoare. Un profesor refuză să creadă că matematica nu este înțeleasă de elevi;
- *Formarea reacției:* se dezvoltă atitudini și comportamente conștiente ce sunt totalmente opuse dorințelor perturbatoare, indivizii nu trăiesc anxietatea pe care ar fi experiențiat-o în condițiile manifestării acestor dorințe. Un elev care nu are relații bune cu un profesor poate să se manifeste într-un mod excesiv de frumos față de acesta;
- *Proiecția:* atribuirea propriilor noastre dorințe sau impulsuri neacceptate asupra celorlalți. Un profesor care nu reușește să se apropie de elevi, sau elevii nu înregistrează succes la materia pe care o predă va reacționa prin a condamna elevii că sunt reci sau proști;
- *Înlocuirea:* direcționarea energiei spre un alt obiect sau persoană atunci când obiectul sau persoana dorită nu este accesibilă. Un elev care are probleme acasă nu-și manifestă ostilitatea față de părinți ci față de colegi;
- *Raționalizarea:* justificarea, aducerea de argumente pentru propriul comportament. Elevii vor avea întotdeauna o scuză pentru nepregătirea pentru lecție, dar și profesorul pentru insuccesul elevilor;
- *Sublimarea:* directivarea impulsurilor spre canale acceptate social. De exemplu, impulsurile agresive pot fi canalizate spre activități sportive, un elev trist poate să scrie poezii sau să exprime acest lucru în pictură, sau nemulțumirile față de un profesor sunt exprimate într-o caricatură;
- *Regresia:* revenirea la forme de comportament care sunt specifice unor stadii de dezvoltare inferioare celui în care se află individul. Un elev care se agață de profesor, care este excesiv de dependent se manifestă astfel datorită fricii de a fi notat, evaluat;
- *Introiecția:* interiorizarea valorilor și standardelor altora. Un elev ce se confruntă cu abandonul școlar preia acest lucru de la prietenii săi care manifestă astfel de comportamente înaintea lui;
- *Identificarea:* modelarea comportamentului după cineva. Un elev

imită comportamentul mamei sau al dascălului în relație cu colegul de bancă;

- *Compensarea:* mascarea slăbiciunilor percepute sau dezvoltarea unor trăsături pozitive pentru a depăși unele limitări. Elevii care nu obțin atenție pozitivă din parte profesorului pot dezvolta comportamente menite să atragă atenția negativă.

Abordarea *neopsihanalitică* aduce modificări teoriei de bază freudiene. Reprezentanții neopsihanalizei sunt *Carl G. Jung*, *Alfred Adler*, *Karen Horney* și *Erik Fromm*.

Carl Gustav Jung (1875-1961) este reprezentantul *psihologiei analitice*. Nici el nu tratează direct noțiunea de învățare, de aceea vom încerca să abordăm aici acele elemente ale teoriei sale care au aplicabilitate în practica școlară. Structura personalității în concepția sa cuprinde următoarele elemente: *Ego, inconștientul personal* și *inconștientul colectiv*. *Ego*-ul este în totalitate conștient și este acea parte a psihicului care selectează percepții, gânduri, sentimente, amintiri, este responsabil pentru sentimentul identității proprii, este executantul personalității.

Inconștientul personal împreună cu inconștientul colectiv este partea ascunsă a unei insule acoperite de apă, din care partea vizibilă reprezintă conștientul. Inconștientul personal reprezintă acea parte care poate fi recuperată de sub apă, aici se află acele percepții, gânduri, amintiri, sentimente puse de-o parte, dar reactualizate la nevoie, aici experiențele sunt grupate în clusteri pe care *Jung* la numește *complexe*. Noțiunea de complex vine să anticipeze noțiunea de schemă din abordarea cognitivă și este definit ca un grup organizat de gânduri, sentimente și amintiri despre un obiect sau o persoană. Fiecare nouă experiență este integrată în complex și interpretată prin intermediul lui. De exemplu, putem vorbi de complexul școlii – un cluster de idei, sentimente, amintiri ce reies din experiențele noastre cu școala, toate experiențele noi vor fi filtrate prin acest cluster. Un complex poate fi conștientizat în totalitate, conștientizat parțial sau inconștient. Elevii care înregistrează succes vor avea un complex al școlii diferit de elevii care înregistrează insucces, vor exista diferențe de asemenea, între elevii din diverse cicluri de școlaritate în ceea ce privește complexul școlii. Profesorii trebuie să observe acest lucru la trecerea elevului

dintr-un ciclu în altul. De asemenea este necesar să se conștientizeze faptul că se va forma un complex în jurul persoanei profesorului și a materiei pe care o predă.

Inconștientul colectiv este transpersonal, împărtășit de toate ființele umane și anume: toți trăim în grupuri, toți avem emoții, toți ne dezvoltăm un limbaj și un cod de simboluri. Inconștientul colectiv cuprinde *arhetipurile*. Un arhetip este o formă de gândire universală sau o predispoziție de a răspunde lumii într-un anume fel. Un arhetip nu va fi niciodată conștientizat, de aceea nu va fi cunoscut și descris în întregime niciodată. Reprezintă potențialitatea latentă a psihicului, ne apare sub formă personificată, simbolizată, imagine și poate intra în conștiința noastră prin semnificațiile miturilor, artelor, viselor, ritualurilor, simptoamelor. Cele mai cunoscute arhetipuri sunt persoana (se referă la rolul nostru social, este masca pa care fiecare om o adoptă pentru a se adapta cerințelor societății, este un compromis dintre identitatea noastră personală și identitatea socială), umbra (gândurile, sentimentele și comportamentele nonsociale, este opus persoanei și este incompatibilă cu standardele noastre sociale, cuprinde impulsurile noastre animalice), anima (arhetipul feminin al psihicului masculin), animus (arhetipul masculin al psihicului feminin). Neglijarea dezvoltării persoanei conduce la riscul de a deveni antisocial, armonia animusului cu anima ajută relaționarea cu sexul opus.

Centrul personalității este *sinele*, el se află la granița dintre conștient și inconștient, rațiune și irațiune, dezvoltarea sinelui este scopul vieții.

Cred că o însemnătate mai mare pentru practica școlară o reprezintă tipologia jungiană. *Jung* identifică opt tipuri de personalitate pe care le grupează în funcție de două atitudini și patru funcții. *Atitudinea* este orientarea psihicului fie spre lumea internă fie spre lumea externă și vorbim astfel de introversiune și extroversiune. *Funcțiile* sunt moduri de percepere a mediului și ele sunt în număr de patru: *senzația, intuiția, gândirea și sentimentele*. Senzația și intuiția sunt funcții prin care colectăm date, informații. Gândirea și sentimentele se referă la judecățile și la concluziile la care ajungem.

Dacă *Jung* este încă tributar determinismului, *Alfred Adler* (1870-1937) se opune determinismului biologic și instinctual susținut de

Freud. Inițiază *psihologia individuală* și subliniază importanța culturii și societății. Aproape ne semnificația noțiunii de învățare, *Adler* consideră că omul este condus de anumite dorințe și impulsuri instinctuale (toate organismele simt impulsul menținerii vieții), dar ele sunt modelate în funcție de atitudinile noastre față de mediu. Este ceea ce *Adler* numește *interes social*, toți oamenii încearcă să se adapteze la condițiile mediului social. Personalitatea și caracteristicile individului se dezvoltă în funcție de atitudinile pe care le adoptă devreme în copilărie față de mediul social, interesul social se învață în procesul socializării. Interesul social se referă la conștiința individului ca făcând parte din comunitatea umană și la atitudinile individuale adoptate în confruntarea cu lumea socială.

Personalitatea unui individ poate fi înțeleasă doar holist, sistematic, individul este văzut ca întreg, născut, crescut și trăind într-un mediu familial, social și cultural specific. Gândurile, sentimentele, comportamentele sale trebuie înțelese doar ca un tot, în raport cu scopurile vieții individului, el fiind parte integrală din sistemul social.

Omul stabilește scopuri și le urmărește prin comportamentele sale; orientarea deterministă fiind înlocuită în psihologia individuală cu orientarea teleologică. Pe lângă faptul că urmărim realizarea unor scopuri, Adler susține că individul *caută perfecțiunea și superioritatea*, adică dorința de a fi competent în ceea ce dorește să realizeze. Atingerea superiorității este scopul final și la fel ca și *coping*-ul cu inferioritatea, ambele sunt înnăscute. Căutăm superioritatea pentru ci ne simțim inferiori. *Sentimentele de inferioritatea* își au originea în relațiile noastre ca și copii cu mediul, spre deosebire de animale, suntem născuți imaturi, incompetenți de a ne satisface nevoile. Există o perioadă în care suntem în totalitate dependenți de alții pentru a supraviețui. Sentimentele de inferioritate reflectă un fapt al existenței, dar ele oferă motivația majoră pentru creștere, încercăm să compensăm și să depășim astfel sentimentele de inferioritate. Aceste idei pun elevul într-o lumină favorabilă, întrucât există o tendință înnăscută de atingere a superiorității, a competenței și de depășire sau compensare a inferiorității. Nu elevul este responsabil pentru eșecul său școlar ci mediul. natura fiecăruia este una pozitivă, aceea de a căuta să fii competent.

Fiecare își dezvoltă superioritatea într-un mod unic, într-un *st*

propriu de viață. Stilul propriu de viață este rezultatul combinării orientării înnăscute spre scop cu forțele de mediu care pot favoriza, asista sau împiedica direcția individului spre scop. Stilul de viață se definitivează la cinci ani și rămâne relativ stabil de-a lungul vieții, se poate schimba doar prin autoexaminare și muncă asiduă. Factorii care influențează stilul de viață sunt constelația familiei și atmosfera de familie. *Constelația familiei* se referă la ordinea nașterilor, primul născut detronat de nașterea celui de al doilea copil încearcă din greu să-și mențină poziția de supremație și caută obținerea recunoașterii pentru orice e posibil; cel de al doilea se simte neadecvat pentru că întotdeauna cineva este înaintea lui și încearcă să fie ceea ce fratele său nu este: cel mai mic poate să profite de statul său de mezi și să devină rebel sau dependent. *Atmosfera de familie* se referă la valorile și obiceiurile pe care le împărtășește familia, copilul încearcă să atingă standardele părinților de relaționare și cele privind rolurile de gen.

Rudolf Dreikurs continuă activitatea lui *Adler* și el identifică următoarele atmosfere de familie defectuoase:

- *autoritarism* (supunere nechestionată, copilul nu are cuvânt în deciziile familiei, sunt copiii buni dar anxioși, mai dependenți, pot fi și rebeli);
- *supresivă* (copilului nu îi este permis să-și exprime sentimentele, ideile. exprimarea este limitată la ceea ce părintele dorește să audă, relațiile strânse nu sunt încurajate, copiii au probleme în exprimarea sentimentelor);
- *rejectivă* (copilul simte că este neiubit, neacceptat, copilul devine extrem de descurajat);
- *de discreditare* (copilul este criticat pentru orice, va deveni rău după cum toți prezic);
- *cu standarde înalte* (copilul gândește ceva de genul nu sunt iubit până nu fac X, apare frica de eșec, care de cele mai multe ori se instalează);
- *lipsă de armonie* (certuri, scandaluri, copilul învață că este mai bine să-i controlezi pe ceilalți decât să te controleze ei pe tine, puterea devine scopul principal pentru acești copii);
- *caracterizată prin inconsistența* (inconsistența metodelor de

disciplinare sunt surse de confuzie, lipsa controlului de sine, motivație scăzută, instabilitate, relații sociale sărace);

- *materialistă* (propria valoare depinde de câte bunuri materiale posezi, relațiile personale se fac în funcție de avere);
- *supraprotectivă* (se neagă realitatea, împiedică dezvoltarea, caută direcționarea și aprobarea externă);
- *compătimirea* (împiedică folosirea propriilor resurse și copilul cere favoruri din partea celorlalți, este cazul copiilor cu deficiențe);
- *lipsită de speranță* (lipsa de speranță caracterizează toți membri familiei, venituri economice sub limita minimă);
- *caracterizată prin martiraj* (copilul învață că viața este necinstită și că oamenii ar trebui să-l trateze mai bine, este dependent).

De asemenea *Dreikurs* (*apud Thompson, Rulolph*, 1996) vorbește și de scopuri „greșite" urmărite de comportamentele dezadaptative ale copiilor. Acestea pot fi manifestate atât la școală cât și acasă: atenția, puterea, răzbunarea și retragerea. În cazul atenției vorbim de comportamente:

- *constructiv-active*: copilul este elevul model, dar scopul este doar evaluarea sinelui, succesul este pentru atenție, (vreau ca oamenii să mă remarce);
- *constructiv-pasive*: nu este așa activ ca și primul dar este conștiincios și un prim candidat pentru favoritul profesorului (vreau ca oamenii să facă mai mult pentru mine);
- *distructiv-activ*: cel mai rău, primul candidat la a te enerva toată ziua, este clovnul clasei (vreau să fiu special);
- *distructiv-pasiv*: copilul leneș care îți atrage atenția prin cererile de ajutor (vreau atenție).

În cazul puterii, copiii iau orice situație, confruntare sau problemă ca o alternativă de a fi câștigător, scopul este de a fi șeful, acționează încăpățânat, argumentativ și chiar isteric. Se manifestă comportamentul:

- *distructiv-activ*: copil rebel, cel ce conduce o rebeliune de grup;
- *distructiv-pasiv*: uituc, încăpățânat și cel mai leneș din grup (vreau să am ceva de făcut, vreau ca ceilalți să facă ceea ce eu doresc

vreau ca ceilalți să nu-mi spună ce să fac, vreau putere).

În cazul răzbunării, copiii se simt răniți, tratați nedrept de viață și de aceea îi rănesc pe ceilalți, se manifestă:

- *distructiv-activ*: copilul violent, recurge la furt, vandalism și abuz fizic, lider al unei bande de delicvenți juvenili;
- *distructiv-pasiv*: violent pasiv, copilul încet, surd, mohorât (cred că nu am fost tratat corect, vreau să mă răzbun, vreau ca ceilalți să simtă cum e să fii rănit, vreau ca celorlalți să le pară rău pentru ceea ce fac).

În cazul retragerii copiii se simt inferiori și cred că sunt incapabili de a rezolva problemele vieții, scopul este de a fi lăsat singur. Se manifestă o singură formă:

- *distructiv-pasiv*: deseori descrie ca fiind lipsit de speranță, adoptă atitudinea de a fi stupid numai pentru a descuraja profesorul să-l lase în pace, pare să aibă un contract scris cu profesorii: „te las în pace dacă și tu mă lași" (vreau ca ceilalți să înceteze să mă roage să fac ceva, vreau ca celorlalți să le pară rău pentru mine, vreau să fiu lăsat în pace, nu pot face nimic oricum, știu că voi strica, deci nu are rost să încerc).

Karen Horney (1885-1952) împreună cu *Erich Fromm* (1900-1980) sunt reprezentanții *psihologiei sociale psihanalitice*, accentuând forțele sociale care ne influențează personalitatea.

Karen Horney vorbește despre *anxietatea fundamentală*. Aceasta este condiția umană de bază, fiind frica de a rămâne singur într-o lume ostilă. Copiii sunt dependenți de adulți în satisfacerea celor mai multe nevoi ale lor, iar aceștia de multe ori prin dominare, indiferență, izolarea, supraprotecție, ostilitate, comportament inconsistent, lipsa respectului și ghidării, lipsa încurajării și căldurii sufletești eșuează în satisfacerea nevoilor copilului. Pentru a asigura o bună învățare, lipsită de prezența anxietății de bază, profesorul va trebui să evite împărtășirea acestor factori negativi. În momentul în care profesorul favorizează acest rău bazal, poate observa atitudinile sau strategiile copilului de apărare, mai mult va trebui să conștientizeze că unele dintre aceste strategii vor continua și la vârsta adultă. De asemenea, ele se pot exagera devenind *nevoi* sau *trebuințe nevrotice* (sunt intense, nerealiste,

nediscriminatorii, cu încărcătură anxiogenă). *Horney* identifică zece astfel de nevoi nevrotice:

- nevoia exagerată de afecțiune și aprobare;
- nevoia de a domina pe ceilalți;
- nevoie exagerată de putere;
- nevoia de a-i exploata pe ceilalți;
- nevoia exagerată de prestigiu și recunoaștere;
- nevoia exagerată de admirație personală;
- ambiție exagerată de autorealizare;
- nevoia de a ne impune limite stricte;
- nevoia exagerată de independență și auto-suficiență;
- nevoia de perfecțiune.

Acestea conduc la trei tipuri de *strategii de relaționare* cu ceilalți:

- complianță;
- ostilitate;
- detașare.

Aceste strategii conduc spre trei *orientări de bază* față de viață:

- apelul la a fi iubit;
- încercarea de a domina;
- dorința de a fi independent de ceilalți.

În caz normal cele trei orientări se întrepătrund, în caz de nevroză domină unul.

În ceea ce privește concepția lui *Erich Fromm*, de relevanță pentru practica școlară este cunoașterea nevoilor umane despre care *Fromm* vorbește: nevoia de apartenență și dragoste, nevoia de a deveni conștienți de noi înșine ca indivizi separați și unici, nevoia de a ne relaționa cu alți oameni, nevoia de a căuta realizarea scopurilor noastre, nevoia de a fi activ și creativ, nevoia de a avea un cadru de referință stabil și consistent care să ne ajute în orientarea și perceperea mediului. Satisfacerea acestor nevoi în cultura școlară conduce la normalitatea copilului, nesatisfacerea lor creează probleme.

Noua generație de psihanaliști este reprezentată de *psihologia ego-ului* prin *Ana Freud* (1895-1982), *Heinz Hartmann* (1894-1970) și

Erik Erikson (1902-1994). Studiul lor se îndreaptă spre copii și asupra *ego*-ului și nu a *id*-ului. *Ana Freud* a continuat munca tatălui său și a extins psihanaliza în pediatrie, educație, îngrijirea copiilor, legea familiei. Ea consideră adolescența ca fiind o perioadă de dizarmonie, comportamentele impulsive sunt în număr mare, dar ele au un caracter absolut normal și funcțional. Care dintre adolescenți nu s-a sustras de la cerințele societății chiulind de la școală? *Erikson* considera *ego*-ul ca fiind acea parte a minții care oferă coerență experiențelor conștiente și inconștiente, are rolul pozitiv de a menține o performanță bună și nu numai rolul negativ de evitare a anxietății. El vorbește de stadiile dezvoltării *ego*-ului, în fiecare stadiu dezvoltându-se forțe specifice ale *ego*-ului. Acestea vor fi discutate pe larg în capitolul de dezvoltare a copilului și adolescentului.

Cea mai recentă ramură psihanalitică o reprezintă însă *teoria relațiilor obiect*, a cărei reprezentant de marcă este *Margaret Mahler*. Studiile sale se focalizează asupra relației mamă-copil în primii trei ani de viață. Relațiile obiect sunt relațiile interpersonale reprezentate intrapsihic. *Mahler* vorbește despre patru etape de dezvoltare a sinelui copilului plecând de la fuziunea cu mama și progresând gradul până la separare. Copiii care nu s-au diferențiat sunt narcisiști, caracterizați prin grandiozitate, exagerat sens al importanței proprii, atitudine exploatativă față de ceilalți, caută atenția și admirația celorlalți, exagerează nerealist propriile realizări, se focalizează pe sine. Dacă separarea nu s-a realizat pozitiv pot să apară și comportamentele borderline – mama nu poate tolera separarea și nu mai oferă suport emoțional. Personalitatea de tip borderline se caracterizează prin instabilitate, iritabilitate, acte autodistructive, furie, schimbare a stării de dispoziție la extreme, lipsa unei identități clare, lipsa înțelegerii celorlalți, control scăzut al impulsivității, incapacitatea de a tolera anxietatea.

Chiar dacă psihanaliza nu abordează direct conceptul de învățare, totuși ea oferă un cadru teoretic prin prisma căruia putem înțelege unele comportamente ale elevilor și profesorilor exprimate în mediul școlar. Ne îndeamnă la o analiză de sine și de altul, dar minusul acestei orientări este deficiența la nivel de intervenție practică. Ea oferă *insight*-ul, dar nu și metodele de intervenție.

2.3. ABORDAREA GESTALTISTĂ A ÎNVĂȚĂRII

Fondatorii psihologiei gestaltiste sunt considerați *Max Werteimer* și *Kurt Koffka*. Gestaltismul subliniază că observațiile noastre nu vor putea fi înțelese dacă vor fi analizate senzațiile pe rând, sau părțile obiectului sau acțiunii observate ci mai degrabă trebuie să luăm în considerare întregul pentru a asigura înțelegerea. Întregul nu înseamnă însă suma părților, de exemplu în studiul muzicii, se ascultă melodia și nu o succesiune de note individuale. Întregul, structura completă, totalitatea, natura care nu se relevă prin simpla analiză a părților poartă numele de *gestalt*.

Pentru a explica învățarea, gestaltiștii apelează la noțiuni ca tensiune, forță, echilibru. Să luăm în considerare bine cunoscuta iluzie *Müller-Lyer* în care două linii egale sunt percepute ca fiind inegale (linia cu extremitățile având capetele deschise în exterior este percepută ca fiind mai lungă decât linia cu extremitățile având capetele deschise în interior), în acord cu principiile gestaltiste se creează câmpuri diferite de forțe în jurul liniilor supuse judecății. Percepția este determinată de contextul întreg în care obiectul este asamblat. Percepția aderă la legile dinamicii fizice. Percepția stimulilor va fi atât de bună cât acești stimuli o permit. Fețele sunt percepute ca fiind simetrice, chiar dacă nu este așa. Se manifestă principiul *simplității*, la fel ca și în natură. Acest pattern reprezintă atât un echilibru de forțe cât și un pattern simplu.

Gestaltiștii propun legi ale întregului – părțile devin organizate (linii separate sunt percepute ca formând un întreg, exemplu în cazul fețelor sau pătratului) și ele se grupează într-o structură particulară. Menționăm aici legea lui *Prängraz* și anume stimulii vizuali sunt grupați astfel încât să rezulte configurația cea mai simplă.

Tipul de învățare pe care teoria gestaltistă o investighează este considerată un subtip al percepției. Amintim aici experimentele lui *Köhler* asupra învățării la animale, învățarea pare să implice procese perceptive. Mâncarea este plasată într-o parte a cuștii maimuței, iar în cealaltă parte bețe care asamblate o pot ajuta pe maimuță să-și procure hrana. Răspunsul dat de animal depinde de modul în care își organizează mediul, *pattern*-ul mâncării este fizic opus celui al bețelor.

Un răspuns corect necesită o bună relaționare a părților. La nivel comportamental, ca și la nivel fizic și perceptual, organismul caută anumite aranjamente.

Gestaltiștii vorbesc de legi de organizare ce identifică factorii care conduc la forme de organizare perceptivă:

- *Principiul proximității* – elementele aflate în proximitate sunt percepute într-o singură unitate;
- *Principiul similarității* – elementele similare sunt percepute într-o singură unitate;
- *Principiul bunei continuări* – un contur ocluzat va fi închis astfel încât să rezulte forma cea mai simplă;
- *Principiul închiderii* – conturul ocluzat al unei figuri este închis după configurația sa vizibilă.

2.4. ABORDAREA UMANISTĂ A ÎNVĂȚĂRII

Abordarea umanistă pune accentul pe libertatea comportamentului uman și în plus față de orientarea cognitivă tratează relația dintre emoții și cogniție. Vom discuta aici asumpțiile umanismului, concepția lui *Carl Rogers*, *William Glasser* și *Thomas Gordon* și implicațiile lor în practica școlară.

Umanismul pune accentul asupra unor concepte ca alegere, responsabilitate. Trei dintre *asumpțiile umaniste* sunt foarte importante pentru educație și anume:

1. omul este sau cel puțin ar trebui să fie liber să facă alegeri și să-și asume responsabilitatea pentru alegerea făcută;
2. omul trebuie tratat ca un întreg și ca *și o* complexitate;
3. oamenii sunt mai importanți decât ideile.

Prima asumpție, combinația dintre **alegere și responsabilitate** înseamnă că profesorul ar trebui să-i invite pe elevii săi să aleagă ceea ce vor să învețe ori de câte ori este practic să o facă și nu doar să le spună simplu ce trebuie să învețe. Orientarea umanistă ne amintește că și chiar atunci când elevul este obligat să învețe un anume subiect are libertatea dacă sau nu să placă acel subiect. Deseori ei sunt chiar liberi să aleagă dacă sau nu să învețe acea topică și să sufere consecințele

unei note mici și ale dezaprobării.

Prin urmare, dacă veți recompensa elevii prin timp liber, lăsați elevului libertatea de a face alegerea pentru cum să-și petreacă acel timp (deranjarea celorlalți nu este o alternativă). Încurajați elevii să-și spună propria opinie, propriile recomandări despre ceea ce ei ar dori să învețe și cum, dar faceți-i conștienți că asta nu înseamnă imediata complianță a profesorului. Introducerea subiectelor opționale se bazează pe această primă asumpție a umanismului. Recunoașterea acestei libertăți nu ușurează profesorul de responsabilitatea de a ajuta elevul să învețe și să îndrăgească activitatea de învățare, amintește doar profesorului că fiecare elev este șeful său ultim, iar profesorul mai degrabă facilitează învățarea decât o cauzează.

A doua asumpție vizează **abordarea holistă** a indivizilor, oameni sunt personalități complexe, manifestă pattern-uri complexe de sentimente, gânduri și comportamente interrelaționate, combinate într-un mod particular. Ca urmare, acțiunile, gândurile și sentimentele unui om nu pot fi cunoscute complet, nici chiar de el însuși. Pentru profesori, această asumpție subliniază importanța extinderii atenției dincolo de eticheta de elev. Elevul este mai mult decât această etichetă, este o personalitate complexă. Profesorul ar trebui să fie preocupat, prin urmare să cunoască speranțele, fricile, motivele, interesele elevului și cum acestea toate își aduc contribuția la performanța școlară a acestuia. Perspectiva umanistă accentuează preocuparea, grija, buna relaționare și minimalizează diferența de putere și status dintre profesor și elev. Din punct de vedere umanist, profesorul este implicat în educația elevului deoarece comparativ cu acesta este atât expert în domeniul pe care îl predă, dar și ca experiență de viață. Ei pot împărtăși aceste cunoștințe mult mai eficient dacă vor păstra o anumită distanță psihologică față de elev, distanță care vor permite elevilor să găsească propriile soluții atât la problemele școlare cât și personale. În activitățile școlare, profesorul își va proiecta lecția, activitățile ținând cont de preocupările, interesele, nevoile, intențiile, valorile elevului. În stabilirea obiectivelor, va avea în vedere aceste nevoi și interese. Chiar și atunci când indică spre lectură o singură carte, poate individualiza modul în care copilul se va raporta la acel material. Acest lucru va spori creativitatea elevului și va minimaliza plictiseala. De asemenea

profesorul va lua în considerare punctele comune dintre el și elevi. Elevii pot să nu aibă aceleași aspirații pe care profesorul le are, dar totuși au aspirații, dați-le libertatea să-și exploreze aceste vise, frici, dorințe împreună cu dumneavoastră. Elevii au de asemenea nevoie să știe că, la fel ca ei și profesorul a trăit succesul și eșecul, că a fost dezamăgit și că a pierdut unele relații importante.

Abordarea umanistă subliniază faptul că **persoanele sunt mai importante decât ideile** (instituțiile sunt pentru oameni, nu oamenii pentru instituții). Învățarea va fi personală, individuală pe cât posibil, respectând interesele exprimate ale elevilor, chiar dacă ele nu sunt direct legate cu cunoștințele școlare. Profesorul va fi cel care va crea punți între aceste interese ale elevilor și curriculumul școlar. În toate cazurile, punctul de plecare este reprezentat de interesele elevilor, nu de cunoștințele cuprinse în manual. Realizând acest lucru, instrucția va deveni mult mai atrăgătoare, mai provocatoare. Alegând experiențe de învățare relevante sau relaționate cu viața elevilor, cu cunoștințele lor anterioare, cu motivele lor implică într-adevăr multă muncă, timp, efort din partea profesorului, uneori chiar impunându-se o modificare în curriculumul oficial. În acest caz, profesorul va dori să discute problemele personal cu elevul, atenție însă rolul său este să predea nu să consilieze.

Concepția lui *Carl Rogers* și implicațiile sale în practica școlară

Unul dintre cei mai cunoscuți psihologi care aplica umanismul în educație este *Carl Rogers*. Ideile sale se concentrează asupra **rolului profesorului** și asupra unor **metode specifice** prin care educația poate deveni mai umanistă. În strânsă legătură cu asumpțiile umaniste, Rogers trece în revistă *trei atitudini* pe care profesorul trebuie să o adopte față de elevi și învățare: *sinceritate, valorificarea elevilor* și *empatie*.

Sinceritatea – Profesorul va asigura o bună învățare dacă va împărtăși acestora ideile și sentimentele (de la frustrare și nemulțumire față de elevi la căldură, preocupare și încurajare) cât mai deschis și mai onest posibil. Un profesor umanist va fi dispus să spună: „Nu știu răspunsul la această întrebare", își va recunoaște limitele privind cunoștințele, răbdarea și energia de a preda. Aceste manifestări ale sincerității

trebuie să decurgă normal, astfel profesorul mai degrabă decât să încerce să împărtășească sentimente, gânduri cu elevii să încerce simplu să nu le ascundă. De asemenea, va discuta plângerile elevilor și va aprecia deschis elevul ca persoană.

Valorificarea elevilor – Profesorul va valorifica elevii pentru ceea ce sunt, indiferent de deprinderile, cunoștințele și sentimentele acestora. Îi va aborda într-o manieră deschisă, nonmoralizatoare, nondefensivă, acceptând și valorificând tot ceea ce elevul face. Se ridică aici problema comportamentelor dezadaptative ale acestora, profesorul își va exprima ideile și sentimentele legate de acestea, încercând să afle motivele ce au stat în spatele fiecărui comportament neacceptat și importanța acestor motive pentru elev. Fiecare elev are părți bune, profesorul le va căuta și le va valorifica, manifestând deschis aprecierea față de elev, aceasta fiind mai mult decât cuvinte, necesitând implicare din partea profesorului. Profesorul își va accepta astfel elevii pentru ceea ce sunt și nu pentru ceea ce ar dori ca ei să fie, va asculta cu atenție ceea ce elevii spun și va înțelege ceea ce ei comunică, fără a-i condamna sau judeca.

Este ceea ce *Rogers* (1995) numește acceptare necondiționată a celuilalt. Acest lucru favorizează și contribuie la dezvoltarea a ceea ce *Ellis* (1994) numește acceptare de sine – valorizarea propriei persoane pentru simplul fapt că este o ființă umană, că este înzestrată cu viață indiferent de comportamentele sale. O persoană nu poate să fie în totalitate bună sau în totalitate rea, așa cum nu putem spune despre un coș cu fructe în care unele sunt stricate altele sun bune că este în totalitate un coș de fructe bun sau rău. Aceste idei sunt opuse conceptului de stimă de sine care constă în valorizarea propriei persoane în funcție de comportamente, de ceea ce facem. Umaniștii resping ideea că „suntem ceea ce facem".

Empatie – Profesorul va dezvolta empatie față de elevi, cu alte cuvinte „se va pune în papucii acestora", le va înțelege sentimentele, va fi capabil să exprime aceste sentimente în termeni concreți (reflectarea sentimentelor). Profesorul va exprima acceptare elevului iar acesta va afla noi informații despre el însuși. Toate acestea au influență pozitivă asupra învățării, elevul revizuindu-și gândurile, sentimentele și chiar atitudinile sale față de obiectivele școlare. Dacă un elev este foarte agresiv la școală, profesorul va încerca să înțeleagă

motivele care au stat în spatele acestui comportament. Poate ca acesta să fie încurajat în familie să stea pe picioarele sale, să nu se lase umilit de ceilalți, iar elevul nu știe o altă modalitate de a se apăra, decât fiind agresiv. Un antrenament asertiv poate fi introdus la orele de dirigenție sau consilierul școlar poate fi rugat să intervină sau să poarte o discuție cu elevii pe baza asertivității.

Empatia se manifestă printr-un bun comportament de asistare (limbaj nonverbal, contact vizual, fluență verbală, poziție în oglindă), o bună tehnică de manipulare a întrebărilor (utilizarea mai mult a întrebărilor deschise care aduc maximum de informație), o bună reflectarea a sentimentelor, încurajarea exprimării elevului și parafrazarea mesajului său în vederea clarificării înțelegerii (*Ivey*, 1999).

Rogers sugerează de asemenea, o serie de modalități de a face educația mai umanistă, „centrată pe persoană" și anume: cunoștințele noi să fie construite pe baza a ceea ce elevul consideră real, să se ofere o varietate de resurse, să se varieze metodele și să se utilizeze timpul orei.

Cel mai important curriculum pentru elevi constituie problemele cu care aceștia se confruntă personal. Noile idei, cunoștințe, atitudini, deprinderi pot fi încorporate în cadrul acestor probleme implicând elevul ca întreg, cu toate nevoile pe care el le are. Astfel, discutarea unui roman poate pleca tocmai de la experiențele și sentimentele elevilor, relația dintre lichide, solide și gazoase poate pleca de la simpla experiență a elevilor de a găti etc. Ceea ce elevul consideră a fi personal „real", depinde de vârsta pe care o are, de situația de viață a acestuia, de experiențele anterioare. Exerciții de rezolvare a problemelor cu care elevii se confruntă în prezent tind să fie foarte eficiente. Tentațiile sunt mari pentru tânăra generație de azi, uneori implicând decizii de viață sau moarte, de aceea se necesită o prealabilă pregătire a acestora. Cum vor reacționa dacă cineva le oferă droguri sau le face propuneri sexuale sau îi împinge spre contravenții? Profesorul va încuraja gândirea critică ajutând elevii să anticipeze consecințele anumitor comportamente.

Pentru a ajuta elevii să facă alegeri eficiente, profesorul trebuie să-i ofere mai multe surse educaționale: cărți, filme, casete video, invitați etc., în funcție de aria de interes. Toate acestea pot veni în sprijinul curriculumului și activităților școlare. Prin combinarea mai multor

resurse și prin încurajarea elevilor să aleagă dintre ele, profesorul est mai aproape de a satisface nevoile elevilor.

De asemenea, *Rogers* încurajează profesorul să varieze modul î care folosește timpul orei, oferind elevilor mai multă responsabilita legată de modul de petrecere a acestuia. Se pot folosi contractele d studiu, acorduri scrise despre cantitatea și timpul unei activități pe ca o vor face. De exemplu, la literatură, elevul va citi romanul „Cel m iubit dintre pământeni" iar pentru a dovedi că a înțeles opera respectivă elevul va trebui să redacteze o lucrare în care să descopere similarită între acțiunile romanului și evenimentele din viața autorului. Pentr aceasta, profesorul se obligă să-i ofere elevului o notă bună. Contracte pe lângă faptul că sunt precise, oferă elevilor mai mult control asupr învățării și încurajează relația profesor-elev. *Rogers* valorifică de orice metodă prin care i se oferă elevului mai multă libertate de a ale și oportunitatea de a-și asuma responsabilitatea asupra învățării. Proie tele realizate prin cooperare, întâlnirile care să stabilească regulile procedurile ce vor fi folosite la ora respectivă, discuții despre manag mentul timpului, despre scopurile elevilor, despre modalitățile d îmbunătățire a modului în care își petrec timpul pentru învățare et sunt alte câteva metode prin care elevii pot obține mai mult contr asupra învățării.

Concepția lui *Wiliam Glasser* și implicațiile sale în practica școlară

O altă abordare a învățării este oferită de *Wiliam Glasser* (198 care formulează **teoria controlului** sugerând că o educație eficientă realizează atunci când elevul are control și poate influența învățarea. acord cu *Glasser*, elevii au **cinci nevoi de bază**, fiecare trebuie sati făcută într-un fel și anume: nevoia de supraviețuire, nevoia apartenență și dragoste, nevoia de putere și influență în comunita nevoia de a fi liber și a face alegeri, nevoia de joacă, de divertisme Spre deosebire de *Maslow*, *Glasser* nu realizează o ierarhie a nevoi umane.

De asemenea, *Glasser* critica școala deoarece încurajează acti tățile individuale și notele forțează la o comparare a indivizilor, ele fiind împinși departe unul de celălalt, competiția venind în contradic cu nevoia de apartenență. Evaluarea învățării este tipic controlată

profesor, elevii având o influență insignifiantă. Profesorii tind să renunțe sau să folosească mai puțin activitățile de divertisment, activitățile vesele. Toate acestea exprimă lipsa controlului elevului asupra învățării, control însemnând pentru *Glasser* o influență pozitivă, constructiv simțită și exercitată de către toți oamenii normali atunci când sunt tratați cu respect și simt respect pentru ei înșiși.

Când elevii simt că nevoile lor nu sunt satisfăcute, ei dezvoltă **imagini negative** despre învățare. Un copil descoperind că niciodată nu poate atinge standardele profesorului privind calitatea citirii, va găsi această acțiune neplăcută. Dar în același timp, elevul poate să-și formeze imagini pozitive despre alte activități școlare, de exemplu despre fotbal. Mixajul acesta de imagini negative și pozitive creează probleme pentru cei mai mulți elevi: ei vor mult mai mult decât educația oferă, dar întâmpină obstacole în obținerea acestor beneficii. Imaginile negative ale elevilor creează probleme și profesorului, făcând predarea dificilă. Un profesor nu poate ignora pur și simplu aceste imagini negative, ele sunt prea puternice. De aceea va căuta să le înlocuiască cu imagini mai pozitive, dând elevului mai mult control asupra învățării.

Glasser sugerează în acest sens **învățarea prin cooperare** – munca în grup, în echipă satisface nevoia elevilor de apartenență care este ignorată în activitățile individuale, satisface nevoia de putere, elevii nu depind așa de mult de profesor în însușirea cunoștințelor. Împărțirea sarcinilor între membri îi oferă elevului posibilitatea să aleagă modul în care va folosi timpul pentru învățare. Munca în echipă aduce cu ea veselie, divertisment și încurajează membrii să se valorifice mai mult unii pe ceilalți. Ea oferă de asemenea elevului posibilitatea de a-i ajuta pe ceilalți.

Glasser (2000) vorbește de școala exemplară care funcționează după teoria alegerii. El afirmă că în școlile bune, doar 25% dintre elevi învață bine iar în restul școlilor acest procent nu depășește 5%. Explicația acestui fapt este că elevii buni nu își folosesc potențialul în întregime sau elevii slabi nu învață pentru că nu ar fi capabili ci pentru că sunt constrânși să învețe. *Glasser* introduce noțiunea de *dogmatism* care are două accepțiuni și anume încercarea de a determina elevii să învețe noțiuni sau idei pe dinafară, care nu au nici o aplicabilitate în lumea reală, dar și încercarea de a determina elevii să dobândească

noțiuni cu aplicabilitate în lumea reală, dar nu au o valoare suficient d mare pentru a determina fiecare elev să le rețină. Învățământul actu este dominat de ideea de dobândire de cunoștințe care reprezint adevărul absolut, iar dacă elevii nu reușesc să-și însușească acest bin absolut, atunci trebuie pedepsiți. Definiția învățământului ar trebu astfel schimbat din dobândire de cunoștințe în aplicare de cunoștințe, i oferirea posibilității de folosire a acestor cunoștințe. *Glasser* est avocatul unei școli în care elevul să fie condus, nu forțat să dobândea că informații pe care să le folosească și să le rețină. Școala exemplar oferă control copilului, nu școlii, uzează de controlul intern și nu de ce extern. Atâta timp cât elevul este supus acestui control extern, eșecu școlar nu este depășit. Inclusiv copiii cu probleme de abandon școla violență, droguri, care provin din medii familiale defavorizate po beneficia în urma unei școli exemplare. De obicei profesorii sunt reci punitivi, neimplicați, trimit adrese părinților care s-au delegat demult d o viață afectivă sănătoasă cu copilul și care aplică și ei pedeapsa. Î această situație, copilul se îndreaptă spre cercurile în care este înțele adică spre cei ca el. Școala exemplară are la bază comunicarea dintr dascăli, dintre profesori și elevi, colaborarea dintre ei, colaborarea elev elev, caută însușirea cunoștințelor astfel încât să accentueze aplicare lor în viața reală și nu memorarea lor, testarea implică înțelegerea și n memorarea, disciplina nu este o problemă.

Concepția lui *Thomas Gordon* și implicațiile sale în practica școlară

Thomas Gordon este un alt psiholog susținător al aplicării ideilo umaniste în relația dintre părinte-copil, dintre profesor-elev. *Gordon* inițiat atât programe pentru părinți cât și programe pentru profesor PET (*Parents Effectiveness Training*) și TET (*Teacher Efectivenes Training*). El insistă asupra clarificării cui îi revine responsabilitate pentru problemele clasei: elevilor, profesorului sau ambilor. Pentru afla răspunsul, profesorul trebuie să se angajeze în **ascultarea activă** să asculte atent ceea ce elevii spun și simt.

După ascultare activă, *Gordon* recomandă utilizarea **mesajelor d tip eu** – ce specifică comportamentul care cauzează problema, conse cințele obiective ale comportamentului și ce simte profesorul legătură cu acel comportament. De exemplu, „Când vorbiți în timpu orei (comportamentul problemă) eu și ceilalți elevi suntem deranjați

(consecințele obiective) și mă enervează faptul că nu vă pasă de lecție (sentimentele profesorului)." Astfel de mesaje clarifică atât comportamentele cât și emoțiile într-un mod nonmoralizator, fără să judece, oferă elevului posibilitatea de a-și corecta voluntar comportamentul. Ele sunt mesaje de acceptare a celuilalt, se discută situația și nu personalitatea celuilalt („Ești obraznic"). Acesta din urmă este un *mesaj de tip tu* care va provoca o reacție defensivă a elevului care poate răspunde: „Nu sunt obraznic" sau „Așa sunt eu" și să continue să vorbească mai departe.

Dacă problema nu se rezolvă prin utilizarea mesajelor de tip eu, *Gordon* sugerează ***metoda „nimeni nu pierde"*** de rezolvare a conflictelor în care profesorul și elevul analizează, definesc împreună situația conflictuală, realizează un *brainstorming* vizând soluțiile, se evaluează apoi acele soluții, se decid asupra uneia singure, recurg la implementarea ei și se evaluează apoi rezultatele. Gândiți-vă cum ar putea fi folosită această metodă cu elevii care chiulesc de la oră, cu cei care manifestă antipatie față de profesor, cu cei ce întârzie etc.

Ideile umaniste și dezvoltarea gândirii și a capacității de autoexprimare a elevilor

Ideile umaniste oferă de asemenea sugestii în a ajuta elevii să se autoexprime. Interviurile cu elevii și studenții sugerează că în general sunt ignorați, puțin recunoscuți de către profesori (*Harvard Educational Review*, 1989-1990). Începând încă din clasele mici, acțiunile și comentariile elevilor nu primesc un răspuns din partea profesorilor sau colegilor de clasă, ca apoi în liceu sau în universitate să raporteze că se simt mai puțin capabili de a vorbi în clasă sau să exprime ceea ce gândesc, ca atare deseori vor fi evaluați cu note mici. În acest proces, elevii *recepționează* doar cunoștințele, considerându-le ca adevăruri universale date de către o autoritate care scapă oricărei critici. Învățarea ia forma ascultării mai degrabă decât a exprimării, a cunoașterii punctelor altora de vedere și ignorarea propriilor idei și opinii.

Dar nu întotdeauna elevii ce nu-și exprimă punctul de vedere vor avea note mici, unii dintre ei vor munci din greu pentru a învăța ceea ce profesorii și programa le va oferi. Vor fi astfel elevi sau studenți care vor considera cunoștințele ca ceva *procedural* – ceva care trebuie făcut,

dar care nu-mi face plăcere sau care nu mă face să cred în ele.

Pentru a evita aceste situații, pentru a ajuta elevii să se exprime, să gândească, să-și spună propria opinie, este necesar ca profesorul să-i ajute să vadă că *însușirea cunoștințelor este un proces de construcție*, cunoștințele se construiesc prin dialog și împărtășire de idei, că ele trebuie constant însușite, că oamenii creează diverse teorii pentru a da sens lumii în care trăiesc și că aceste teorii sunt în continuă schimbare. Cum putem face acest lucru? Profesorul poate *împărtăși elevilor procesul propriei gândiri*, cum a ajuns să creadă în ideile pe care le exprimă despre un anume subiect, despre o anumită temă, invitând elevii să facă la fel. Ei pot astfel vedea că fiecare poate să-și formeze propriile idei, propriile concepții, că a gândi nu este o activitate a unor oameni privilegiați.

De asemenea, profesorul poate să acționeze ca *o „moașă de idei"* nu ca un bancher depozitând bani intelectuali în capul elevilor pe care apoi aceștia îi vor cheltui mai târziu. Nu profesorul poate ajuta ideile să se nască și să devină astfel mai stabile, ajută ieșirea la suprafață a ideilor, deprinderilor pe care elevul însuși nu credea să le aibă. El va îmbina întrebările (închise, deschise) cu propriile sentimente și gânduri despre ceea ce întreabă.

Pentru toate acestea, profesorul trebuie să creadă, să aibă *încredere în gândirea elevilor*, că aceștia pot rezolva probleme și pot veni cu idei folositoare într-o discuție. Ei vor supune discuției o teorie, incitând elevii să-și exprime atitudinea față de ea. Elevii a căror profesori au încredere în gândirea lor vor căuta idei diferite de ale profesorilor, pe când ceilalți vor căuta idei ce seamănă cu ale profesorilor.

Profesorul poate face de asemenea apel la *conexiunile dintre idei* dintre cunoștințe, *la conexiunile dintre persoanele care împărtășesc aceleași idei*. Ei vor întări prin încurajări verbale fiecare intervenție a elevilor – „O idee bună", „Mulțumesc pentru contribuție" etc.

Ideile umaniste se regăsesc în mai multe curente sau idei educaționale, deși acestea nu fac direct trimitere la legătura lor cu umanismul cum ar fi: integrarea elevilor cu nevoi speciale în clasele normale, acest lucru incitând potențialul educațional și social al acestora; gândirea critică ce încurajează elevii să gândească și să nu ia fiecare teorie ca un adevăr absolut; învățarea prin cooperare; comunicarea pozitivă în clas

– profesorii și elevii manifestă respect reciproc; notarea să încurajeze învățarea și nu competiția – atenția elevilor să fie focalizată de notare asupra a cât a învățat și nu asupra cât de bun sau slab este comparativ cu ceilalți colegi de clasă. Alte programe se bazează pe filosofia umanistă destul de explicit, cum ar fi educația deschisă și învățarea pe bază de idei. Educația deschisă a fost dezvoltată în special pentru copiii preșcolari și ciclul primar, aici ei pot alege dintr-o varietate de materiale sau activități organizate pe „centre" în clasă și ei pot lucra aici cât doresc, alegerile variază de la o săptămână la alta, dar se bazează pe desen, materiale de construcție, materiale senzoriale cum ar fi nisip și apă sau pot utiliza jocuri tăcute, sau activități de lectură, profesorul pregătește clasa, alege materialele, încearcă să extindă învățarea dincolo de alegerea copilului; pentru aceasta el trebuie să observe atent copilul și să dea prioritate nevoilor acestuia. Învățarea bazată pe idei presupune că profesorul cu ajutorul întrebărilor închise și deschise genrează discuții, elevii sunt antrenați să observe aspectele profunde ale subiectului nu numai să rămână satisfăcuți de răspunsuri superficiale sau ușoare, elevii învață că întrebările importante deseori nu se rezumă doar la un simplu răspuns corect, că răspunsul vine din gândire activă mai degrabă decât din simpla recepționare și că înțelegerea deseori înseamnă modificarea cunoștințelor anterioare, această metodă se bazează exclusiv pe discuții verbale, copiii trebuie să aibă deci bune deprinderi de comunicare.

Defineam învățarea prin schimbare, dacă behavioriștii insistă asupra schimbării la nivel comportamental, cognitiviștii asupra schimbării la nivel cognitiv, putem specula că umaniștii aduc în discuție schimbarea la nivel emoțional (crearea unei atitudini pozitive față de școală, față de învățarea comportamentelor și cunoștințelor).

William Glasser (1984) vorbea de patru componente ale comportamentului nostru total, spunea el: componenta comportamentală, componenta cognitivă, componenta sentimentelor și componenta fiziologică. Astăzi psihologii de orientare cognitiv-comportamentală vorbesc de aceleași patru nivele de analiză a comportamentului uman: comportamental, cognitiv, subiectiv și fiziologic. Putem atunci defini învățarea schimbare la nivel comportamental, cognitiv, subiectiv și fiziologic?

2.5. ABORDAREA COGNITIVĂ A ÎNVĂȚĂRII

Abordarea cognitivă tratează cel de-al treilea tip de învățare și anume **învățarea cognitivă.** În timp ce behavioriștii pun accentul pe prezicerea și controlul comportamentului, cognitiviștii accentuează reprezentarea cunoștințelor și îmbunătățirea capacității de rezolvare de probleme. Scopul este schimbat din a da răspunsul cel mai bun în utilizarea procesului corect. Se urmărește ca cel ce învață să devină un expert. Învățarea devine manipulare de simboluri. Dacă pentru behavioriști învățarea este schimbarea ratei comportamentului ca urmare a experienței repetate cu sarcina, pentru cognitiviști, învățarea vizează îmbunătățirea performanței la acea sarcină.

Sub influența revoluției cognitive în psihologie a apărut de asemenea concepția că învățarea este achiziție de cunoștințe, însemnând că învățarea a avut loc, dar acest lucru nu se relevă neapărat în comportamentul observabil. Primul psiholog care face distincția între învățare și performanță este *Edward Tolman* (1886-1959). El vorbește despre **învățare latentă** – învățare care are loc fără întărirea acțiunilor exterioare.

În anii 1960, interesul pentru învățarea latentă stimulează interesul pentru **învățare observațională**, în care un individ învață un comportament observând un altul realizând acel comportament. Învățare observațională sau vicariantă este importantă atât pentru animale cât și pentru oameni într-o varietate de situații, încă din primii ani ai vieții. Învățarea observațională este conceptul central al *teoriei învățării sociale* a lui *Albert Bandura* care asumă că în principal comportamentul social este învățat prin observație și procesare mentală a informației. Bandura a identificat următorii factori care influențează învățarea vicariantă:

- nivelul de dezvoltare a observatorului (pe măsura înaintării în vârstă, copiii vor fi capabili de menținere a atenției pe o perioadă mai îndelungată de timp);
- *status*-ul modelului (copiii imită comportamentul persoanelor competente, puternice și prestigioase);
- consecințele vicariante (se imită persoanele care sunt considerate ca fiind similare);

- expectanța rezultatelor (copilul va imita mai ales atunci când poate prezice rezultatele);
- setarea scopurilor (se vor imita comportamente care ajută observatorul să atingă scopurile);
- autoeficacitatea (credința că sunt capabili de a face ceva va crește probabilitatea de a imita acel comportament).

Învățarea vicariantă poate promova atât comportamente adaptative cât și comportamente dezadaptative. Fobia poate fi astfel învățată, chiar maimuțele pot dezvolta frică, observând celelalte maimuțe manifestând frică.

Psihologii cognitiviști, spre deosebire de behavioriști susțin că cel ce învață este principalul agent al învățării și învățarea este văzută în termeni de schimbare cognitivă mai degrabă decât schimbare comportamentală.

Frederick C. Bartlett, psiholog britanic care a dezvoltat o ingenioasă metodă de studiu a reactualizării informației. El specula că mintea încearcă să dea un sens informației procesate. În timpul acestei înțelegeri active, ascultătorul sau cititorul încearcă să dea sens informației pe care o ascultă sau citește, prin relaționarea cu cunoștințele pe care deja le-a învățat. În acest timp al actului de reactualizare, mintea transformă, organizează, remodelează activ ceea ce se asimilează. Această viziune este opusă celei a acceptării pasive a mesajului și stocarea lui până la reactualizarea ulterioară. Similar lui *Piaget*, *Bartlett* folosește noțiunea de *schemă* pentru a explica rezultatele sale, afirmând că schemele noastre (reacțiile, informațiile, experiențele anterioare ale indivizilor) influențează dinamic materialul pe care încercăm să-l reactualizăm. *David Ausubel* a fost unul din primii psihologi americani, avocați ai abordării cognitive a învățării. Punctul de vedere al lui *Ausubel* privind învățarea a fost similar cu cel al lui *Piaget* și *Vîgotski*: oamenii învață atunci când asimilează noi informații la schemele existente și reconstruiesc, transformă sau acomodează schemele existente la noul material. Lui *Ausubel* îi aparține conceptul de **organizator inițial** (*advance organizer*) prin care se oferă celui ce învață suport instrucțional sau o schelă (metaforă folosită de *Vîgotski*) pentru a facilita învățarea noului material. Organizatorul inițial este un sumar a materialului ce urmează a fi învățat, scris la un nivel general și

cuprinzător care are drept scopuri: să ajute persoana care învață să-și reactualizeze din memorie orice informație sau experiență asemănătoare noii informații și să ofere o ancoră conceptuală cu care individul să atace noile informații ce urmează a fi însușite.

Trebuie să amintim aici și teoriile cognitiv-comportamentale cum ar fi teoria autocontrolului, automanagementului (*Kanfer*), modificările cognitiv-comportamentale (*Meichenbaum*), teoria cognitivă (*Beck*) teoria rațional-emotiv-comportamentală (*Ellis*) care vin să învețe elevul să-și câștige controlul asupra învățării, făcându-o mai eficientă.

Aplicații ale învățării cognitive în școală.

Spuneam că in timp ce psihologii behaviorişti considerau profesorul principalul agent al învățării, psihologii cognitivişti susțin că acesta este elevul.

Deşi există multe perspective cognitive asupra învățării, ele toate vorbesc despre anumite elemente de bază: caracteristicile elevului, manipulările instrucționale, procese cognitive, rezultate cognitive și performanță. Relația dintre acestea poate fi redată în schema de mai jos:

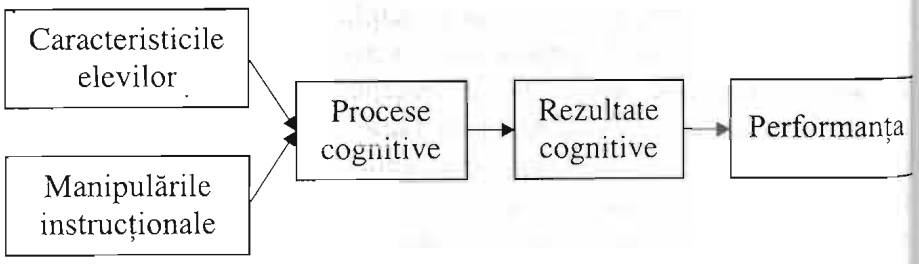

Figura 2.1. Abordarea cognitivă a învățării (*Mayer, R.E.*, 1987)

A. Caracteristicile elevilor

Psihologii educaționali cognitivişti evidențiază importanța *cunoștințelor anterioare* și a *sistemelor mnezice* în procesul de învățare. Ei afirmă că toți deținem anumite cunoștințe care influențează înțelegerea celor ulterioare. Chiar și elevii clasei au anumite informații despre diferite topici, chiar dacă acestea sunt vagi, fără legătură unele cu celelalte, reguli implicite sau secvențe de acțiune. Aceste cunoștințe afirmă

psihologii cognitivişti afectează încercările de înțelegere a noilor informații, a noilor date. De aceea profesorul trebuie să se pună în locul elevului și să încerce să-și imagineze cum aceştia văd instrucția oferită el.

Toți elevii folosesc cunoștințele anterioare pentru a înțelege lecțiile noi. Un profesor eficient înțelege acest lucru, încearcă să identifice cunoștințele anterioare și să anticipeze efectul pe care aceste cunoștințe îl vor avea asupra însușirii noilor informații. Veți spune că și psihologii behaviorişti au vorbit despre importanța informațiilor anterioare în termeni de cunoștințe, deprinderi prerechizite. Este adevărat, dar ei au văzut acest lucru ca pe o necesitate a învățării ulterioare, dacă elevul are aceste cunoștințe, deprinderi prerechizite, ele este pregătit pentru însușirea noilor informații. Dacă acestea lipsesc, profesorul este cel care oferă din nou aceste cunoștințe necesare învățării ulterioare.

Cognitiviştii văd cunoștințele anterioare ca o structură cognitivă – schemă – care vizează profunzimea, corectitudinea cunoașterii, legătura cu alte scheme și accesul noii informații la schemă. Profesorul nu are rolul de a transmite informațiile lipsă, dar necesare noilor achiziții ci trebuie să descopere aceste scheme, să ajute elevii să activeze schemele potrivite pentru noua informație și să corecteze informațiile greşite care pot împiedica însușirea noilor cunoștințe.

Sistemele mnezice reprezintă a doua caracteristică a elevilor pe care profesorii trebuie s-o ia în considerare. Ceea ce cercetările relevă este că elevii de orice vârstă, mai ales cei mici au capacitate limitată de procesare a informației. Aceste sisteme mnezice sunt: memoria senzorială, memoria de scurtă durată sau de lucru și memoria de lungă durată.

Procesarea informației începe când elevul *citeşte* un capitol din manualul de istorie, *priveşte* o demonstrație la fizică, *ascultă* o explicație la matematică. Intervin aici *memoriile senzoriale* (iconică, ecoică, tactilă, olfactivă etc.) care prelungesc persistența stimulilor în sistemul cognitiv. Ele sunt nelimitate ca și capacitate, dar sunt limitate în timp (memoria iconică aproximativ 100 ms, memoria ecoică aproximativ 150 ms). Importantă devine aici atenția care menține vigilența elevilor, susține acuitatea senzorială, deci captarea atenției elevilor este în mod particular importantă la începutul lecției. Când elevul rezolvă o problemă la matematică sau realizează o compunere el uzează de *memoria de lucru sau de scurtă durată*. Deseori ei reactualizează fapte,

reguli sau alte informații din memoria de lungă durată. Ea este dec parte activată a memoriei de lungă durată. Memoria de scurtă durat este limitată în timp (20 s) și are capacitate limitată (7±2 *chunks*-uri unități cu sens). Se presupune că informația este codată verbal imagistic. Memoria de lungă durată are capacitate nelimitată, est nelimitată în timp, iar informația este codată semantic.

B. Procesele cognitive

Profesorul își va planifica lecția având în vedere caracteristicil elevilor, iar în cursul lecției, elevii se vor angaja în mai multe proces cognitive pentru a realiza o învățare comprehensivă. *Mayer* (1987) l numește *condițiile învățării* și le descrie folosind schema de mai jos:

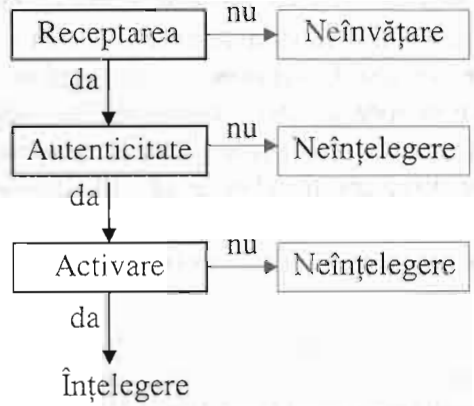

Figura 2.2. Condițiile învățării (*Mayer, R.E.*, 1987)

Receptarea înseamnă procesarea informației în memori senzorială. Acest lucru implică atenție. Dacă această condiție nu est îndeplinită învățarea nu va avea loc, se neglijează cunoștințele anterioa re pe care subiectul le are despre subiect.

Autenticitatea subliniază că elevul trebuie să posede cunoștinț perchizite sau cunoștințe anterioare despre subiectul învățării. Fără acestea, elevul va învăța noile informații, dar nu printr-o învățar comprehensibilă.

Activarea cere elevilor să facă două lucruri: să realizeze conexiun între faptele, conceptele noi și să le relaționeze apoi cu cele anterio cunoscute.

În planificarea lecției ignorarea acestor condiții conduce la o învățare perceptuală și nu semantică și la eșecul înțelegerii, bineînțeles.

C. Rezultate cognitive

Abordarea cognitivă a învățării consideră cunoștințele principalele rezultate ale instrucției. Distingem trei categorii de cunoștințe pe care elevul ar trebui să și le însușească: declarative, procedurale și metacognitive. *Cunoștințele declarative* sunt achiziționate prin lecturi, observarea demonstrațiilor, studiul manualelor și constă în fapte, concepte, generalizări, caracteristica lor fiind aceea că ele pot fi descrise, declarate au înțeles. *Cunoștințele procedurale* sunt folosite atunci când elevul folosește microscopul, desenează, schițează, scrie, ele se referă la a „ști cum" să realizezi un lucru și devin mai utile atunci când se automatizează. *Cunoștințele metacognitive* sunt cunoștințele despre învățare.

D. Performanța

Cognitiviștii deși accentuează schimbarea la nivel cognitiv, ei nu neglijează performanța observabilă. Spre deosebire de behavioriști care considerau performanța o evidență necesară și suficientă a învățării, cognitiviștii afirmă că performanța este mai degrabă un indicator al rezultatelor cognitive decât a învățării însăși. Prin urmare, învățarea va fi evaluată doar indirect folosindu-se testele de evaluare cum ar fi examinarea orală, eseurile, testele scrise, investigațiile științifice, proiectele, demonstrațiile etc. Deci marea provocare pentru profesor este aceea de a realiza teste ce să ofere o evaluare fidelă a învățării și rezultatelor cognitive.

E. Manipulările instrucționale

În această secțiune vom dezbate câteva metode ce pot fi folosite în clasă pentru a ajuta elevul să-și însușească cunoștințe, să învețe în timp ce citește și în timpul instrucției, precum și metode prin care putem spori abilitatea elevilor de a procesa informația.

Dintre *metodele de îmbunătățire a învățării în timpul citirii amintim* 2R2S, SQ3R, PQ4R. Vom descrie aici doar prima metodă, următoarele două fiind abordate în capitolul IV.

Metoda 2R2S, citire (*read*), recitire (*reread*), căutare (*search*)

oftare (*sob*), constă în următorii paşi: elevii citesc toată lecția sau capitolul, apoi citesc întrebările de la sfârşitul lecției sau capitolului încercând să răspundă, apoi se recitesc părți ale lecției sau capitolului, elevii rămânând surprinşi cât de puține lucruri îşi amintesc comparativ cu câte sunt descrise.

Elemente importante pentru sporirea învățării în timpul citirii sunt: organizatorii inițiali, semnalele verbale şi întrebările ajutătoare.

Psihologii cognitivişti subliniază importanța *organizatorilor inițiali* (*Ausubel, Mayer*) deoarece aceştia ajută procesele de autenticitate şi activare. Astfel scriitorii de manuale şi profesorii pot ajuta elevii prin aceşti organizatori inițiali, ei oferind cunoştințe anterioare (autenticitate) şi ajutând elevii să realizeze conexiuni dintre cunoştințele din memoria de lungă durată şi informația pe care tocmai o procesează (activare). Organizatorii inițiali ajută elevii să-şi formeze o viziune de ansamblu asupra lecției citind titlurile, subtitlurile, rezumatele, întrebările de la sfârşitul lecției, privind imaginile. Acestea activează cunoştințele anterioare despre subiectul respectiv sau oferă prime informații, pe parcursul citirii, elevii formând conexiuni între elementele deja existente în memorie şi cele noi. Acest lucru contribuie la înțelegerea şi reținerea de lungă durată.

Semnalele sunt iarăşi importante pentru înțelegerea materialului şi instaurarea unei învățări eficiente. Astfel de semnale pot fi:

- indicii de structură a paragrafului cum ar fi: „1, 2, 3…" sau expresii de genul „există trei faze importante";
- propoziții rezumătoare inițiale, conținând informația cheie cum ar fi titlul;
- cuvinte care să puncteze, să sublinieze informația importantă cum ar fi: „fazele principale";
- fraze sumarizatoare la începutul sau la sfârşitul paragrafului sau la sfârşitul mai multor paragrafe.

Astfel de semnale ajută procesul receptării informației atrăgând atenția elevilor asupra informației importante şi a activării ajutând elevii să realizeze relații intercunoştințe, interfapte.

Întrebările ajutătoare sunt inserate în text fie de editor, fie de profesor, fie de elev. Plasate pe marginea foii atrage atenția asupra unei

idei, ajută la construirea conexiunilor interne şi externe dintre idei.

Psihologii cognitivişti susțin *metodele indirecte de predare* cum ar fi discuțiile, colaborarea, rezolvarea de probleme. O varietate de metode indirecte de predare au fost discutate, dar ele toate au trei trăsături comune:

1. elevii se confruntă cu o *problemă;*
2. ei rezolvă problema printr-un proces de *cercetare;*
3. rezultatul dorit este o *descoperire.*

Aceste metode indirecte de predare sunt susținute de cognitivişti, întrucât ele favorizează procesele învățării. Condițiile de receptare şi autenticitate sunt respectate prin faptul că profesorul focalizează atenția elevilor asupra problemei şi le oferă un set anticipator de organizatori inițiali. Prin modelarea procesului de cercetare, analizare şi prin intermediul întrebărilor profesorul atinge condiția activării. Pe măsură ce deprinderile elevilor se automatizează, profesorul îi rezervă elevului mai multă responsabilitate pentru învățare.

Până acum am discutat despre metode instrucționale eficiente care să ajute învățarea. În continuare vom dezbate problema învățării elevilor *cum să proceseze eficient informația.* Această ultimă problemă atacă *strategiile cognitive de învățare,* ele fiind metode generale de gândire care îmbunătățesc învățarea într-o varietate de domenii asigurând toate cele trei condiții. Aceste strategii sunt: mnemoschemele, elaborarea/organizarea materialului, strategii de monitorizare a înțelegerii.

Mnemoschemele. Jerome Bruner (1966) şi *David Ausubel* subliniau că profesorii indiferent de clasa şi materia pe care o predau trebuie să-şi organizeze lecția în jurul unui set limitat de idei cheie. Mnemoschemele ajută procesarea informației, contribuind la păstrarea noilor cunoştințe pe o perioadă lungă de timp. Propozițiile semnal sau țintă, lanțul narativ şi numere-rimă sau gruparea pe unități cu sens sunt doar câteva exemple de mnemoscheme. Propoziții semnal sunt secvențe de litere, *pattern*-uri sau date istorice speciale, cum ar fi de exemplu „primăvara înainte, toamna înapoi" pentru a reține modalitatea de schimbare a orei. Lanțul narativ este un proces de împletire a cuvintelor cheie pe care dorim să le reținem sau a unor cuvinte care rimează cu cuvintele cheie

într-o scurtă narațiune. De exemplu să luăm ciclul de viață al unui fluture: ou, larvă, nimfă și adult. Povestioara va fi ceva de genul: „Într-o dimineață mama a vrut să-mi pregătească pentru micul dejun un *ou*. Dar l-a lăsat să fiarbă prea tare astfel că oul și cu apa au arătat ca o *lavă* de vulcan. Am început s-o strig pe mama: „*Mim, fă* ceva cu oul ăsta, ești doar *adult*!". Numere-rimă constă în asocierea unui număr cu un cuvânt care rimează, cuvântul făcând parte dintr-un paragraf ce ajută la formarea unor imagini mentale, despre un proces, șir de fapte sau despre etape, stadii. Aceste descrieri putând fi totalmente imaginative. Gruparea pe unități de sens (*chunks*) constă în gruparea informației în categorii logice.

Elaborarea/organizarea se referă la cum elevii pot construi conexiuni interne între cunoștințele noi și cele existente (elaborare) și la cum pot ordona și sistematiza noile informații așa încât să și le amintească și să le poată folosi rapid. Amintim aici *schița* și *luarea notițelor*. Cei mai mulți dintre noi am învățat să realizăm o schiță a unei lecții folosind o reprezentare ierarhică a elementelor (I, II, III; A, B, C; a, b, c; 1, 2, 3). În timp ce această modalitate ierarhică ajută la gruparea și organizarea informațiilor, sunt totuși unele materiale care nu pot fi reprezentate ierarhic; ele prezintă doar trei categorii de relații (subordonare, supraordonare și coordonare), dar cum vom reprezenta relația cauză-efect, similaritate-contrast, problemă-soluție? Psihologii cognitiviști încurajează schemele numite și *hărți cognitive*, ele fiind mai aproape de modul în care oamenii își reprezintă cunoștințele. Regulile întocmirii unor astfel de scheme sunt:

- reprezentarea numai a informației esențiale sau a ideilor, conceptelor mari;
- ideile, conceptele centrale vor ocupa locurile centrale;
- săgețile vor reprezenta relațiile ideilor principale cu celelalte idei, concepte;
- săgețile pot fi etichetate cu cuvinte cheie sau litere cod pentru a descrie relația respectivă.

Luarea notițelor în mod eficient urmează sugestiile de mai jos:

- textul noii lecții să fie citit înainte, tocmai pentru a forma acei organizatori inițiali;

- atenție la semnalele ce indică importanța informației (gesturi, cuvinte cheie, alte indicii);
- se scriu ideile mari, nu fapte izolate, încercați să fiți selectivi și să nu scrieți totul;
- utilizați o formă de schematizare liberă;
- scrieți exemple și întrebări pe măsură ce ascultați;
- lăsați spații goale acolo unde nu ați reușit să scrieți;
- revedeți notițele cât mai repede posibil.

Monitorizarea înțelegerii este al treilea tip de strategie a învățării. *Brown* (1980) (*apud Mayer*, 1987) arăta că una dintre diferențele majore dintre un cititor bun și un cititor slab este că primul se întreabă mereu dacă înțeleg ceea ce citesc. El a inițiat *învățarea reciprocă* în care elevii realizează următoarele lucruri: își fac o imagine de ansamblu asupra textului făcând predicții despre subiectul în discuție, își pun întrebări despre ideile importante pe măsură ce citesc textul, și conștientizează pasajele neînțelese chestionându-se: „Am înțeles ceea ce tocmai am citit?" Cititorii care au utilizat această strategie și-au îmbunătățit înțelegerea de la 50% la 80% din material după patru săptămâni de instrucție. SQ3R este o altă metodă de monitorizare a înțelegerii.

Psihologii educaționali de factură cognitivistă subliniază rolul *învățării prin rezolvare de probleme* – organizarea materialului în jurul unor probleme vag definite pentru rezolvarea cărora elevii trebuie să folosească informații din mai multe domenii. Există mai multe sisteme de rezolvare de probleme care pot fi însușite de către elevi. Unul ar fi **IDEAL**: **I**dentificarea problemei, fază în care elevii se întreabă dacă au înțeles în mod clar care este problema; **D**efinirea termenilor în care elevii verifică dacă au înțeles fiecare element, concept al problemei; **E**xplorarea strategiilor în care informația relevantă este adunată și se încearcă strategii de rezolvare a problemei; **A**plicarea unei strategii; **L**Analizarea rezultatelor (***L**ook for effects*).

Ca și *aplicabilitate a teoriei învățării sociale*, în predare se folosește cu eficiență modelarea noului comportament. Acest lucru poate fi făcut de profesor în învățarea copilului să utilizeze deprinderi mentale, de exemplu învățarea unor noi modalități de gândire. Utilizarea unor modele de aceeași vârstă cu elevii este de asemenea benefic

în învățarea noilor comportamente. De asemenea, modelarea poate fi folosită în dezvoltarea raționamentelor analogice, când privim un model ne dăm seama care din comportamentele noastre deja stăpânite este benefic să-l utilizăm în acea situație particulară. Eliminarea unui comportament dezadaptativ prin modelarea inhibării lui de către un elev de aceeași vârstă va avea succes mai mare dacă acest elev este unul bine cunoscut și apreciat de ei.

În ceea ce privește teoriile cognitiv-comportamentale care urmăresc să ajute elevul să-și câștige controlul asupra învățării o să începem prin analiza *self-managementului*, sau modelului auto-controlului. Cele patru stadii ale modelului sunt:

1. Stabilirea scopurilor – se specifică ce schimbări sunt dorite, iar scopurile să fie măsurabile, pozitive, realiste și semnificative pentru persoană, se urmărește un scop odată. Studiile arată că elevii care și-au fixat scopuri specifice și le-au anunțat au înregistrat o performanță mai bună la test. De asemenea se consideră că standardele înalte conduc la performanțe ridicate, profesorul ajută elevul să-și stabilească scopuri ne nivel ridicat, chiar dacă acesta este crescut treptat și îl întărește pentru a menține aceste standarde înalte.
2. Convertirea scopurilor în comportamente țintă – se răspunde la întrebarea: Ce comportament specific aș dori să modific, adică să-l sporesc sau să-l diminuez?". Uneori un scop va trebui descompus în mai multe comportamente ce trebuiesc modificate.
3. Automonitorizarea – elevul observă în mod deliberat și sistematic propriul comportament; se poate nota într-un jurnal zilnic aceste observații și anume: apariția comportamentului cu antecedentele și consecințele sale. Elevii pot face acest lucru în jurnalele lor sau alcătuind grafice, înregistrând frecvența și durata comportamentelor.
4. Planul de schimbare – se compară datele monitorizării cu standardele pe care elevul dorește să le atingă, după această evaluare se trece la stabilirea acțiunii de schimbare. Implementarea cu succes a comportamentului în viața de zi cu zi se auto-întărește. Planul se evaluează și se ajustează continuu la dorința elevului de schimbare. Foarte importantă este și implicarea familiei elevului.

Modificările cognitiv comportamentale se bazează atât pe principii

le învățării comportamentale cât și cele cognitive, urmărind să schimbe comportamentul prin utilizarea auto-instrucțiunilor, a limbajului intern al elevului. *Meichenbaum* (1977) indică următorii pași:

1. Un adult modelează realizarea unei sarcini exprimând cu voce tare ceea ce face (modelare cognitivă);
2. Copilul realizează aceeași sarcină dar sub directa îndrumare a instrucțiunilor modelului (ghidare externă);
3. Copilul realizează sarcina instruindu-se pe sine cu voce tare (auto-ghidare cu voce tare);
4. Copilul realizează sarcina dându-și instrucții cu voce înceată (auto-ghidare cu voce șoptită);
5. Copilul realizează sarcina instruindu-se prin limbaj intern (auto-instrucție internă) (*apud Woolfolk*, 1998).

Teoria cognitivă a lui *Beck* va urmări să învețe elevul să gândească logic, evitând distorsiunile cognitive ce conduc spre gânduri automate (nu-mi place școala) și de asemenea va schimba schemele defectuoase pe care copilul le are despre arii în care el înregistrează probleme. *Ellis* a încercat de asemenea să realizeze educație rațional-emotiv-comportamentală, fiind avocatul ei, în care scopul este de a învăța elevul să gândească rațional, astfel încât să diminueze distresul emoțional și să-și facă activitățile mai plăcute. Convingerile iraționale sunt cauze ale distresului emoțional. Aceste convingeri iraționale sunt: trebuie (trebuie să evit să fiu ascultat azi), catastrofarea (e groaznic când iau o notă mică), toleranța scăzută la frustrare (nu suport să merg la școală), evaluarea globală a persoanei (pentru că nu reușesc să iau un zece la matematică sunt un prost). Transformarea lor în convingeri raționale conduce la o mai bună adaptare a copilului la mediul școlar. Adâncirea acestui subiect depășește scopul capitolului de față, el va fi detaliat în materiale ulterioare, întrucât dorim să punem în aplicare un program de educație rațional-emotiv-comportamentală pentru copii și adolescenți.

2.6. ABORDAREA CONSTRUCTIVISTĂ A ÎNVĂȚĂRII

Constructivismul este un curent educațional care subliniază importanța proiectării și organizării pe secvențe a instrucției astfel încât să încurajeze elevii să folosească propriile experiențe în construirea

înțelegerii, informația nu mai este prezentată într-o formă preor-ganizată. Constructiviștii consideră cunoștințele rezultatul construirii realității de către elev, din punctul său de vedere, din propria perspectivă. Învățarea are loc creând noi reguli și ipoteze despre ceea ce este observat, ca urmare a discrepanțelor dintre vechile cunoștințe și ceea ce este observat. Constructivismul subliniază experiența directă (*Piaget*) dar și interacțiunea socială (*Vîgotski*) în instrucție și cere renunțarea la prelegere.

Abordarea constructivistă accentuează rolul activ al elevului în construirea înțelegerii informației. Se face distincția dintre constructivismul exogen, constructivismul endogen și constructivismul dialectic. *Constructivismul exogen* consideră cunoștințele ca fiind reconstrucții ale structurilor existente în lumea externă. Predarea, *feed-back*-ul, explicarea realizate în mod direct afectează învățarea. Cunoștințele sunt corecte doar dacă ele reflectă lumea reală. *Constructivismul endogen* se focalizează asupra faptului că elevii își construiesc propriile cunoștințe prin transformarea și reorganizarea structurilor cognitive existente. Explorarea și descoperirea sunt importante pentru învățare, cunoștințele nu sunt o oglindă a lumii externe, experiența modifică gândirea și gândirea modifică experiența. *Piaget* este adeptul constructivismului endogen. *Constructivismul dialectic* sugerează că formarea cunoștințelor se realizează în interacțiunea dintre lumea externă, reprezentată de mediul fizic și social și lumea internă, reprezentată de nivelul cognitiv al individului. Cunoștințele reflectă lumea exterioară, informațiile sunt filtrate și influențate de cultură, limbă, interacțiunea cu ceilalți, convingeri, predarea directă, modelare. Învățarea este efectuată atât de predare, modelare, ghidarea prin descoperire dar și de cunoștințele anterioare, convingerile și gândirea individului. Adeptul constructivismului dialectic sau învățării situate este *Vîgotski* (*Woolfolk*, 1998).

Învățarea este situată pentru că deprinderile și cunoștințele sunt construite în funcție de situația în care au fost învățate și este dificil să le aplici în cadre noi. Învățarea în lumea reală nu este ca și învățarea școlară. Învățarea situată este deseori descrisă ca o adoptare a unor norme, comportamente, deprinderi, convingeri, limbaj, atitudini specifice unei comunități, este o învățare dominată de o paradigmă, cunoș-

tințele sunt transformate și modificate astfel încât să se realizeze înțelegerea paradigmatică. Cunoștințele sunt deci creații ale comunității de-a lungul timpului. Interacțiunea cu comunitatea ajută învățarea cunoștințelor, practicilor acelei comunități.

Pornind de la aceste idei se cere crearea unor situații școlare de învățare similare cu lumea reală, astfel încât să fie posibil transferul învățării.

Teoria socio-culturală, promovată de *Vîgotski*, plasează originea proceselor psihice superioare în matricea socio-culturală. Conform acestei teorii, instrumentele cognitive ale copilului sunt prefigurate, elaborate în cadrul interacțiunii copil-adult, pentru a putea fi apoi integrate, interiorizate de copilul însuși. Funcțiile mentale se dezvoltă prin participarea la activitățile sociale. Orice funcție psihică, apare pe scenă de două ori: o dată pe plan social – ca activitate împărțită între adult și copil, deci ca relație interpersonală; a doua oară pe plan intrapsihic – ca fenomen intern, ca acțiune interiorizată, proprie copilului însuși. Cu alte cuvinte, gândirea, limbajul, imaginația, ca elemente centrale ale funcționării intrapsihice își au originea în interiorizarea gradată a acțiunilor interpsihice care au loc în timpul învățării – rezolvării unor sarcini de către copil sub îndrumarea unui adult competent.

Încă de la fragedă vârstă, copilul se angajează în cunoaștere instrumentală, manipulând obiectele fizice. De asemenea el se angajează în limbaj cu ceilalți și învață să utilizeze semne. Limbajul, capacitatea de utilizare a semnelor servește la reorganizarea și extinderea puterii gândirii instrumentale. Utilizarea semnelor parcurge mai multe etape, semnul devine instrument internalizat al gândirii. Primul stadiu este încercarea copilului de a acționa, este un gest, dar eșuează pentru că nimeni nu-l consideră ca atare. Următorul stadiu este gestul la care cineva începe să răspundă, astfel încât îl ajută pe copil să ducă la bun sfârșit acțiunea. Apoi gestul se internalizează devenind un instrument intern.

Concepția lui *Vîgotski* privitoare la „zona proximei dezvoltări" stă la baza aprecierii, evaluării potențialului de învățare a copilului, această zonă exprimă distanța dintre nivelul actual al dezvoltării, capacitatea copilului de a rezolva o problemă în mod independent și nivelul potențial al performanței reprezentat de realizările sub îndrumarea adultului.

Pe măsură ce copilul atinge nivelul potențial cu ajutorul adultului el va câștiga și independență, se va maturiza. În atingerea zonei proxime, mijloacele de comunicare permit interiorizarea cunoștințelor precum și a stadiilor de rezolvare a unor situații problemă.

Vîgotski distinge două nivele distincte ale funcționării mintale a copilului: primul nivel este definit de funcțiile cognitive maturizate care determină activitatea intelectuală independentă desfășurată de copil; al doilea nivel este reprezentat de funcțiile cognitive în curs de maturizare, acestea manifestându-se numai în situațiile de conlucrare cu un adult competent în rezolvarea unor sarcini care depășesc posibilitățile copilului. Determinarea nivelului funcțional al acestor funcții mintale vizează de fapt evaluarea zonei proxime a dezvoltării. *Vîgotski* pune accentul în evaluarea dinamicii dezvoltării cognitive a copilului pe studiul caracteristicilor conlucrării acestuia cu adultul în vederea rezolvării unor sarcini cognitive. Pentru *Vîgotski* procesul de câștigare progresivă a independenței activității cognitive reprezintă principiul de bază al dezvoltării psihice a copilului. Pentru copil, dezvoltarea are la bază colaborarea și instruirea ca surse ale tuturor caracteristicilor specific umane, iar dezvoltarea bazată pe instruire este un factor fundamental. O caracteristică centrală a instruirii o constituie potențialul copilului de a progresa la un nivel intelectual mai înalt de dezvoltare prin colaborare. Zona proximei dezvoltării circumscrie domeniul de tranzacții care sunt accesibile copilului. Ceea ce se află la un moment dat în zona proximei dezvoltării este asimilat și devine parte componentă a nivelului actual al dezvoltării, deci ceea ce copilul este capabil să realizeze astăzi cu ajutor, mâine va fi capabil să realizeze independent (*Vîgotski*, 1972).

Dezvoltarea înseamnă deci internalizarea unui întreg pattern de interacțiuni. Interiorizarea unei acțiuni, adică transformarea treptată a unei acțiuni externe în acțiune mintală, este un proces care se produce în mod necesar în dezvoltarea ontogenetică a omului afirma *N. Leontiev*. Învățarea se realizează prin intermediul acestor interacțiuni, prin instrucție încercând să se atingă zona proximei dezvoltări. Doar o bună învățare conduce la dezvoltare. Profesorul este un co-constructor de cunoștințe, facilitează, ghidează, co-participă, construiește împreună cu elevul diferite interpretări ale cunoștințelor. Elevul este și el un co-constructor activ, construiește cunoașterea împreună cu profesorul și ceilalți elevi, participă activ social.

În concepția constructivismului endogen, elevul își restructurează, reorganizează cunoștințele anterioare în funcție de noile informații, își reconstruiește rețeaua de cunoștințe, astfel încât să le integreze pe cele noi. Această nouă construcție facilitează o mai bună înțelegere. Elevul este un gânditor activ, reinterpretează, explică, pune întrebări. Profesorul și ceilalți elevi au rolul de a facilita această construcție personală, de a asculta concepțiile, ideile actuale ale elevului, dar și de a stimula, de a pune întrebări. Profesorul ghidează reconstrucția cunoștințelor realizată activ de elev.

În acest capitol am trecut în revistă o serie de teorii care vizează învățarea, precum și aplicabilitatea lor în învățarea școlară. Cititorului îi rămâne sarcina de a analiza fiecare teorie și a culege acele informații care se potrivesc situației școlare cu care se confruntă, dar și propriului stil de facilitare a învățării.

Capitolul III

TIPURI/MODELE DE ÎNVĂŢARE

3.1. PIRAMIDA MODELELOR DE ÎNVĂŢARE

Din prezentarea modalităţilor de abordare a învăţării putem, evident, deduce că fiecare descrie un tip general. Utilitatea şi eficienţa activităţii de învăţare este asigurată printre altele şi de alegerea pe care fiecare profesor o face a tipului sau modelului ce se dovedeşte a fi adecvat unei discipline de învăţământ, unui anumit conţinut şi nu în cele din urmă unui anumit grup de elevi. Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice *Ball* şi *Davitz* (1978) sugerează o organizare piramidală a principalelor tipuri de învăţare menţionând că pe măsură ce copilul se dezvoltă modelele din partea superioară a piramidei devin din ce în ce mai operante, fără însă ca să dispară cele care au fost deja asimilate. Modelele de la baza piramidei interacţionează cu cele de rang superior.

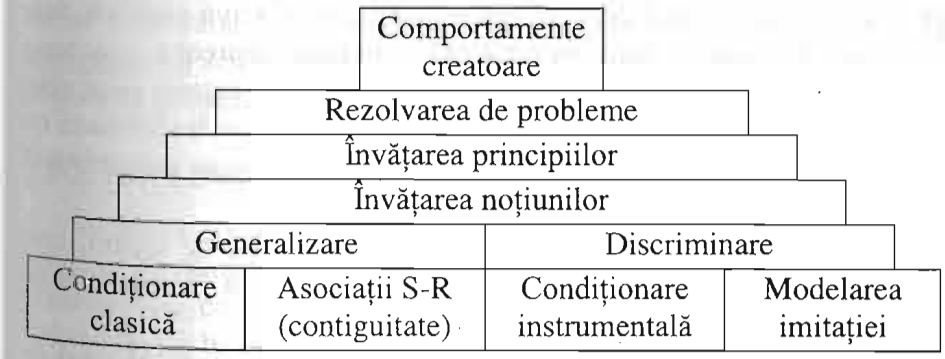

Figura 3.1. Dispunerea piramidală a principalelor modele de învăţare propuse de diverşi teoreticieni şi cercetători (*apud Ball, Davitz*, 1978)

Cunoașterea teoretică a modelelor permite cadrului didactic
înțeleagă acele aspecte ale învățării pe care un model anume îl expli
cel mai bine, sesizând totodată și interdependențele dintre acestea, fac
litându-i asigurarea cadrului necesar pentru a prevedea și contro
procesul de învățare.

Plecând de la modelul oferit de *Ball* și *Davitz* precum și de cel
lui *R. Gagne* vom prezenta în paginile următoare principalele tipuri
învățare care se constituie în același timp și conținuturi ale acesteia.

3.1.1. Învățarea de semnale

Învățarea de semnale este cel mai frecvent întâlnit model ale căr
răspunsuri sunt de regulă generale, puternic încărcate emoțional și m
vagi, mai difuze. Deși des întâlnite în viața de zi cu zi, învățarea
semnale reprezintă un tip specializat deoarece are la bază asocierea s
mai bine zis prezentarea simultană a doi stimuli unul cu valoare
semnal și celălalt cu valoare propriu-zisă de stimulare. Acest model
învățare a fost experimentat amplu de către *Pavlov* și discipolii săi ca
au stabilit efectele prezentării simultane a doi stimuli dintre care un
condiționat și celălalt nu, precum și prezentarea la un anumit interval
timp a unuia dintre stimuli. În practica școlară întâlnim frecvent situa
de învățare de semnale. La clasele mici figura învățătoarei poate deve
pentru elevi un semnal care să provoace o stare afectivă pozitivă, da
fiind numeroasele evenimente plăcute petrecute împreună – aceea
prezență însă poate constitui un semnal pentru declanșarea unei stă
afective negative pentru unii elevi care asociază figura învățătoarei
primirea unui calificativ slab sau chiar cu o sancțiune administra
într-o situație anterioară.

Învățarea de semnale este condiționată de o serie de factori, u
depinzând de subiect, de cel ce învață, alții de situația propriu-zisă
învățare. Care sunt aceștia?

- rapiditatea însușirii unei reacții stimul-răspuns depinde de tipul
sistem nervos sau de nivelul anxietății individuale;
- deschiderea spre învățarea de acest tip, prin reflex natural încărc
emoțional – frică, plăcere, supărare etc.;
- prezentarea într-o anumită succesiune a stimulului semnal și a ce

necondiționat.

Pavlov și discipolii săi au subliniat prin experimentele lor necesitatea prezentării simultane a celor două categorii de stimuli sau prezentarea lor la un interval de timp care să nu depășească 0,5 secunde;

- repetarea prezentării stimulilor este de asemenea necesară, aceasta fiind dependentă de răspunsul pe care-l așteptăm sau de intensitatea acestuia.

Învățarea de semnale antrenează în general și alte aspecte cum ar fi cele legate de stingere, de generalizare sau de discriminare. În anumite situații de învățare, chiar și școlară, se impune eliminarea unui anumit tip de răspuns învățat la un semnal, stingerea, dispariția lui din comportamentul elevului mai ales dacă răspunsul are efecte negative în planul dezvoltării personalității sau relaționării cu ceilalți. Cum se procedează în această situație? Drumul cel mai sigur sugerat de cei care au experimentat modelul, este prezentarea repetată a semnalului fără ca acesta să fie însoțit de stimulul necondiționat. Este posibil, sublinia *Pavlov* ca după un număr de repetări de genul celor prezentate mai sus răspunsul să reapară având loc ceea ce el a numit „revenire spontană" – dar acesta este mai slab, mai șters, stingerea instalându-se în cele din urmă. În privința generalizării putem sublinia faptul că în anumite situații un răspuns poate să apară și datorită unui alt semnal decât cel inițial – existând între aceștia o oarecare asemănare. Pentru a realiza discriminarea semnalelor în scopul învățării unui răspuns adecvat este necesar să procedăm ca în cazul stingerii sau generalizării.

3.1.2. Învățarea stimul-răspuns

Învățarea stimul-răspuns impune participarea voinței subiectului, are deci un caracter voluntar și implică declanșarea unor mișcări ale organismului ca răspunsuri la anumiți stimuli concreți. Răspunsurile individului se bazează de regulă pe un anumit număr de repetări, sporirea acestui număr duce la creșterea preciziei și clarității răspunsului. Importante în acest tip de învățare sunt întărirea și recompensa care contribuie la diferențierea răspunsurilor, ceea ce implică mecanisme de discriminare. Acest fapt este posibil deoarece întărirea se acordă numai

pentru răspunsul corect. Ceea ce este important este faptul că în învățarea stimul-răspuns este antrenat aparatul osteo-muscular al individului, prin urmare învățarea este motorie. Modelul de învățare stimul-răspuns a fost teoretizat și ilustrat practic de către *B. Skinner*.

În învățarea umană și în mod deosebit în cea de tip școlar, modelul prezentat este întâlnit frecvent – zâmbetul, cuvântul cald și potrivit, lauda, recompensa sunt elemente ce susțin un anume tip de răspuns din partea elevilor. Această formă de învățare este considerată un proces gradat de discriminare a stimulilor corecți de cei incorecți, este o învățare operantă. Rapiditatea învățării de tip stimul-răspuns este dependentă de natura și dificultatea discriminării, de condițiile interne ale subiectului precum și de situația propriu-zisă de învățare.

Printre condițiile interne ale celui care învață semnalăm în primul rând necesitatea existenței unui „act terminal" (*Gagne*, 1975) care produce satisfacție (întărirea răspunsului). Ce înseamnă a avea satisfacție? Înseamnă ceea ce produce plăcere, sau să fie întărit răspunsul cu o recompensă (hrană, laudă, înlăturarea durerii etc.). Un rol important în învățarea de tipul stimul-răspuns îl are relația de contiguitate – răspunsul și întărirea să se realizeze la intervale cât mai scurte de timp. Ne gândim aici la întărirea răspunsurilor elevilor prin notă sau calificative; dacă nota nu urmează imediat ca întăritor, probabilitatea reapariției unui răspuns pozitiv începe să scadă și prin urmare învățarea are de suferit.

Repetarea situației-stimul este de asemenea o condiție necesară pentru realizarea acestui tip de învățare. Funcția repetării este de a selecționa stimulii ce urmează să fie discriminați.

Și în învățarea de tip S-R poate să apară stingerea care are ca rezultat dispariția legăturii învățate anterior. Cauza stingerii este omiterea întăririi care trebuie să urmeze după răspunsul învățat. Uneori stingerea apare ca efect al unei întăriri nereușite și nu atât al absenței stimulului necondiționat. În tipul de învățare S-R poate să apară generalizarea la fel ca în învățarea de semnale. În privința discriminării subliniem că aceasta este condiționată de întăririle diferențiate, învățarea constând tocmai în selectarea stimulilor.

Învățarea S-R este destul de rezistentă la uitare – de exemplu pronunțarea unor cuvinte într-o anumită limbă se uită foarte greu dacă

învățarea s-a realizat corect, sau o anumită succesiune de mișcări, de exemplu pași de dans, este de asemenea rezistentă la uitare.

Învățarea de tip S-R are o serie mai largă de manifestări:

- zâmbetul;
- pronunțarea unor cuvinte sau mesaje;
- poziția corpului sau membrelor;
- ținerea corectă a creionului în mână;
- ascultarea de comenzi verbale și răspunsul la acestea.

3.1.3. Înlănțuirea motorie și verbală

Înlănțuirea motorie și verbală este o succesiune de S-R individuale. În activitatea cotidiană există succesiuni de reacții sau răspunsuri motorii cum ar fi de exemplu deschiderea unei uși, a unui aparat de radio etc. și reacții și răspunsuri verbale – ce formează așa numitele asociații verbale.

În învățarea prin înlănțuire, instrucția verbală joacă rolul unor indicii ajutătoare exterioare care facilitează apariția răspunsului corect. Indicațiile verbale pot fi și autoadministrate, devenind parte a înlănțuirii ce trebuie însușită.

Această opinie susținută de *W. James* este contestată de *R. Gagne* care subliniază că instrucțiunile verbale autoadministrate sunt niște simple „acompaniamente" care trebuie să dispară după ce lanțul a fost asimilat. În situațiile în care individul uman – fie din cauza vârstei, fie din alte cauze nu înțelege instrucția verbală, atunci învățarea prin înlănțuire tot poate avea loc, cuvintele putând fi înlocuite cu imagini, cu gesturi care să însoțească fiecare verigă a lanțului. În învățarea prin înlănțuire un rol important joacă și delimitarea clară a stimulilor ce constituie adevărate verigi, așa încât subiectul să nu le confunde sau suprapună peste alți stimuli ce nu sunt necesari în secvența respectivă de învățare.

Condițiile învățării prin înlănțuire implică atât elemente interne cât și externe. O condiție o constituie cunoașterea prealabilă din partea celui ce învață a fiecărei conexiuni stimul-răspuns în parte, aceasta reducând considerabil intervenția indicațiilor ajutătoare externe. De

exemplu pornirea motorului unei mașini este un lanț constituit din mai multe verigi (*Gagne*, 1975):

- identificarea poziției contactului mașinii;
- identificarea poziției corecte a cheii în contact;
- introducerea cheii în contact;
- răsucirea cheii în direcția corectă.

Dintre condițiile externe amintim:

- aranjarea, înșiruirea corectă a verigilor cunoscute, recurgându-se la metode diferite: începerea acțiunii cu actul terminal și continuarea cu verigile antecedente; sprijinirea pe indicații exterioare ajutătoare;
- contiguitatea, care implică executarea verigilor într-o ordine și succesiune temporală strictă;
- repetiția are rol în ceea ce *Gagne* numește „netezirea" asperităților, adică înlăturarea întreruperilor în executarea întregului precum și în prevenirea uitării;
- întărirea este dată de apariția stării de satisfacție ca urmare a finalizării actului. Un aspect ce nu trebuie neglijat este cel legat de momentul apariției întăririi – amânarea acesteia determină creșterea dificultăților de învățare.

Dezvățarea unei înlănțuiri se produce prin omiterea întăririi, dispărând mai întâi veriga terminală care aduce starea de satisfacție. Pentru înlăturarea unor obișnuințe rele se poate recurge cu succes la stingerea înlănțuirii, mai cu seamă a verigii terminale (exemplu – dezobișnuirea copilului de o anumită vârstă de folosirea suzetei – introducerea acesteia într-un lichid cu gust rău sau urât mirositor). În privința generalizării putem menționa că orice verigă a lanțului este susceptibilă la acest fenomen. În acest caz, pentru o nouă învățare este necesară o nouă înlănțuire cu introducerea verigii necunoscute până atunci. Uitarea acționează firesc și în domeniul acestui model de învățare, fiind probabil ca ea să acționeze disfuncțional, producând nu de puține ori rupturi de lanțuri învățate.

În practica școlară modelul învățării prin înlănțuire este frecvent întâlnit de la activitățile de citit-scris specifice școlarului mic până la

desfășurarea unor experimente de fizică sau utilizarea unor instrumente de laborator.

În învățarea asociațiilor verbale se poate pleca de la simpla acțiune de denumire a unor obiecte până la succesiuni verbale lungi cum ar fi memorarea unor numere mari sau învățarea unei poezii. Există o limită în învățarea unor serii lungi care face trimitere la circa șapte verigi ce pot fi însușite dintr-o singură dată. Această limită reprezintă de altfel volumul atenției sau registrul memoriei imediate. Dincolo de această limită intervine învățarea prin metoda părților progresive, elevul adăugând o nouă parte la cea învățată anterior.

Învățarea asociațiilor verbale este dependentă de:

- formarea anterioară ca o conexiune S-R a fiecărei verigi în parte;
- învățarea anterioară a conexiunilor de mediere dintre fiecare unitate verbală și cea care îi urmează;
- prezentarea unităților verbale într-o succesiune potrivită;
- formularea activă a răspunsurilor cerute de lanț;
- folosirea unor stimuli exteriori ca indicații privitoare la succesiunea verigilor;
- confirmarea răspunsurilor corecte.

Un fenomen important care apare în învățarea asociațiilor verbale este interferența care poate acționa retroactiv cu efecte asupra legăturilor realizate anterior sau proactiv influențând învățarea noilor legături sau asociații. În situațiile în care asociațiile verbale sunt mai lungi interferența va acționa mai activ, fiind cauza uitării. Referitor la numărul de repetiții putem sublinia că acesta depinde și el în mare măsură de dimensionarea asociațiilor verbale care se învață, astfel e lesne de înțeles că învățarea unui singur cuvânt sau chiar a trei cuvinte va necesita un număr mai mic de repetiții decât dacă se învață 5-10 sau chiar 15 cuvinte.

În această ultimă situație șansa apariției interferenței este mult sporită. O altă subliniere ce trebuie făcută este cea ce vizează asociațiile verbale cu sens și fără sens, dovedindu-se experimental că se pot învăța mai ușor asociațiile verbale cu sens comparativ cu cele fără sens datorită faptului că în învățarea materialelor cu sens intervin anumite structuri cognitive existente, interferența acționează mult mai limitat.

Ausubel susține că în structurile cognitive preexistente se pot găsi așa numitele „idei de ancorare" relevante care vor facilita procesul de învățare. O altă condiție se referă la diferențiere progresivă care implică prezentarea mai întâi a ideilor generale și cuprinzătoare după care urmează detaliile.

Concilierea integrativă este considerată o condiție și constă în relevarea și explicitarea similitudinilor și diferențelor dintre ideile noi și cele învățate anterior.

Consolidarea presupune stăpânirea materialelor prezentate înainte de introducerea unor materiale noi.

3.1.4. Învățarea prin discriminare

În practica școlară învățarea prin discriminare este de o importanță aparte. Încă din copilărie este necesar să distingem culori, forme, mărimi, distanțe, litere, cifre etc. În învățarea discriminării se operează de regulă cu trăsături discriminative ale obiectelor. În clasele mici, învățarea fiecărei litere în parte se pare că nu ridică prea mari probleme, acestea apar atunci când copilul este obligat să lege aceste litere și să realizeze un cuvânt. Dificultățile sporesc în situațiile în care există asemănări foarte mari între două litere, cum ar fi spre exemplu: m-n; d-b etc. Pentru a înlătura confuziile se recurge de regulă la anumite tehnici cum ar fi spre exemplu:

- sublinierea diferențelor dintre litere;
- angajarea simțului tactil în urmărirea conturului unor litere;
- limitarea acțiunii interferenței.

Învățarea denumirii literelor este un exemplu de învățare a discriminării multiple, care implică respectarea unor condiții cum ar fi:

- învățarea separată a lanțurilor ce alcătuiesc ansamblul;
- prezentarea stimulilor unul câte unul folosindu-se stimuli externi de sprijin;
- repetițiile sunt absolut necesare pentru a preveni uitarea;
- confirmarea răspunsurilor corecte.

Învățarea asociațiilor verbale perechi devine dificilă în cazurile în care se constată similitudinea lanțurilor precum și gradul acesteia dintre

sensurile termenilor existenți. Un fenomen semnificativ ce poate să apară în acest model de învățare este fără îndoială interferența care poate facilita apariția uitării – a cărei curbă este similară cu cea stabilită de *Ebbinghaus* pentru înlănțuiri: reținerea descrește rapid la început apoi din ce în ce mai lent.

3.1.5. Învățarea noțiunilor

3.1.5.1. Ce sunt noțiunile?

Deosebindu-se de formele mai elaborate ale gândirii – cum ar fi judecata, noțiunile sunt forme logice fundamentale care reflectă însușirile esențiale, generale, necesare ale unei clase sau categorii de obiecte. *McDonald* (*apud Ball* și *Davitz*, 1981) definește conceptul/noțiunea drept o clasificare de stimuli care au caracteristici comune. Prin urmare orice noțiune unește, condensează informația esențială cu privire la o clasă de obiecte sau fenomene. *I. Radu* (1991) definește noțiunea ca „o colecție de obiecte sau fenomene reunite în aceeași grupare sau categorie pe baza unor caracteristici determinate".

În definirea conceptului sau a noțiunii se au în vedere două aspecte: pe de o parte comprehensiunea (conținutul, intensiunea) dată de lista tuturor trăsăturilor caracteristice; iar pe de altă parte extensiunea (sfera) alcătuită din colecția sau clasa de obiecte purtătoare ale proprietăților menționate în conținut. De subliniat este faptul că fiecare din obiectele care alcătuiesc sfera sau extensiunea se bucură și de alte caracteristici decât cele enunțate în conținut, ele fiind considerate *nonpertinente*. Delimitarea sferei și a conținutului noțiunii se face prin intermediul unor operații logice care permit organizarea în sisteme unitare (piramida noțiunilor). Care sunt aceste operații logice? Trecerea la o noțiune cu o sferă mai extinsă se face prin generalizare; atribuirea de note, caracteristici unui obiect se poate realiza prin definiție; descompunerea în specii subordonate se face prin divizare; clasificarea noțiunilor se face prin comparare.

Din punct de vedere psihologic se poate vorbi de *accesibilitatea*, *validitatea* și *statutul* noțiunii (*Șchiopu*, 1997). *Accesibilitatea* unei noțiuni este dimensiunea ce poate fi relevată în activitatea de învățare. Din această perspectivă în învățarea școlară se impune ca o cerință de

prim ordin asigurarea înțelegerii noțiunii sub aspectul intensiunii dar ș extensiunii ei. Acest fapt este realizabil prin recurgerea la metode ș mijloace adecvate nivelului de dezvoltare psiho-fizică a copilulu conținutului obiectului de învățământ sau sarcinii didactice. *Validitate* exprimă gradul de acceptare a noțiunii ca adevărată în raport c dezvoltarea socială la un anumit moment. *Statutul* este un atribu important care se referă la stabilitatea noțiunii care permite integrarea e într-o structură și utilizarea în activitatea teoretică sau practică gândirii.

3.1.5.2. Clasificarea noțiunilor

Clasificarea noțiunilor se face în funcție de diverse criterii. Astfe dacă se are în vedere sfera noțiunii se pot distinge noțiuni generale car reflectă toate obiectele ce aparțin unei clase și individuale singulare sa infime. După conținut noțiunile pot fi concrete care reflectă însușirile general-esențiale ale unei clase de obiecte și abstracte ce reflectă singură însușire general-esențială. Unele noțiuni se îndepărtează atât d mult de concretul material încât în mintea noastră rămâne doar ideea Din punctul de vedere al genezei și evoluției lor noțiunile sun empirice/inițiale care se caracterizează printr-o insuficientă abstracti zare, impregnare cu elemente concrete și neesențiale, nesistematizat dar valide din punct de vedere practic (*Popescu-Neveanu*, 1978).

Noțiunile empirice sunt dependente (rezultate) de experiența prac tică/intuitivă și cea operantă a subiectului. În conținutul lor intră însușiri neesențiale, accidentale, restrictive, particulare fiind limitate ș uneori chiar cu efecte negative asupra cunoașterii. De aceea ele sun puternic individualizate cognitiv, afectiv și acțional (*Zlate*, 1999). Utili zarea frecventă a noțiunilor empirice duce la o oarecare automatizare instalându-se anumite deprinderi intelectuale. Cu toate aceste carac teristici nu tocmai valoroase, noțiunile empirice joacă un rol importan în cunoaștere mai ales la vârsta copilăriei fiind după opinia lui *M. Zlat* singurele mijloace intelectuale accesibile gândirii copilului.

Spre deosebire de noțiunile empirice, noțiunile științifice au u conținut esențializat, delimitat precis bazându-se pe deliberări conștien te, inserție voluntară și coordonări raționale înlăuntrul sistemulu intelectual (*Popescu-Neveanu*, 1978). Ele se formează în procesu

dezvoltării istorice și se asimilează de către individ în cursul dezvoltării sale ontogenetice datorată experienței și învățării.

Cuprinzând în conținutul lor trăsături generale, necesare și esențiale ale unei clase de obiecte, conceptele sau noțiunile științifice permit formularea definițiilor care nu înseamnă altceva decât explicitarea, descrierea conceptului. Noțiunile științifice sunt mobile, flexibile și dinamice sub aspectul conținutului ceea ce permite cuprinderea lor în sisteme bine structurate și mai mult organizarea și dispunerea într-o formă piramidală în care fiecare noțiune are locul său.

3.1.5.3. Învățarea noțiunilor

Subliniem mai întâi faptul că o noțiune este învățată atunci când individul, respectiv elevul, înțelege conținutul acesteia, știe care sunt obiectele care fac parte din clasa respectivă, poate face clasificări raționale, le poate utiliza în practica sa. A acționa în cadrul unei situații specifice nu este suficient, pentru că un astfel de comportament ar putea indica formarea unei deprinderi pe bază de asociații prin contiguitate. Uneori chiar și o generalizare fie ea și reușită nu este un indicator al stăpânirii noțiunii întrucât poate să aibă loc fără ca elevul să fie pe deplin conștient de factorii care stau la baza respectivei generalizări. Un copil foarte mic poate să-și recunoască părinții dintr-un grup de adulți, asta nu înseamnă însă că el deține conceptul de mamă sau tată, dacă nu poate prezenta cum a făcut clasificarea și apoi distincția. Învățarea conceptelor este primul model de învățare specific omului întrucât implică înțelegere și verbalizare.

Celelalte modele prezentate anterior sunt necesare în acest tip de învățare, pentru că așa cum sublinia *R. Gagne* (1975) dacă s-a format o bază adecvată de deprinderi anterioare, incluzând nominalizarea experiențelor, atunci învățarea noțiunilor devine un proces aproape natural. Trecerea de la percepții, reprezentări la noțiuni o formează reprezentările generale, proces în care cuvântul joacă un rol hotărâtor acesta permițând fixarea și consolidarea a ceea ce este general, esențial, necesar în obiectele și fenomenele aparținătoare unei categorii. Indisolubilitatea legăturii dintre cuvânt și noțiune nu trebuie înțeleasă în sensul suprapunerii sau identificării celor două realități pentru că o noțiune poate fi exprimată prin cuvinte diferite și apoi sunt cuvinte care nu

exprimă noțiuni (conjuncțiile, prepozițiile).

În formarea și asimilarea noțiunilor trebuie neîndoielnic să se țină cont de vârsta individului. Astfel pentru copilul de vârstă preșcolară premisele necesare formării unui concept decurg din multe situații specifice, acestea cerând o varietate de modele de învățare, varietate de materiale didactice ajutătoare. Mai târziu elevului trebuie să i se explice că există o ierarhie în formarea conceptelor astfel încât un concept de rang superior poate fi înțeles numai dacă le stăpânește pe cele de rang inferior și percepe relațiile dintre ele.

Pentru formarea unei noțiuni prezintă importanță exemplele, alternanța dintre datele concrete și verbale, între practic și teoretic. Exemplele utilizate de cadrele didactice pot fi purtătoare de informații pozitivă (+) dar pot fi și exemple de contrast care indică ce nu este un concept (-).

În psihologia învățării se ridică problema dozării acestor exemple - câte pot fi pozitive și câte negative? Exemplele au dovedit că cea mai eficace formulă este „+ + – +" introducerea exemplului de contrast fiind oportună după o primă generalizare și încercare de definire a noțiunii (*Radu*, 1991).

Se pare că această dozare respectă o lege a memoriei potrivit căreia se fixează mai rapid începutul și sfârșitul unei serii. Schemele, alături de exemple, joacă un rol important în procesul formării noțiunilor științifice ele întruchipând după opinia lui *I. Radu* „abstractul în formă concretă". În învățarea noțiunilor se poate proceda inductiv sau deductiv. În primul caz noțiunea se formează prin desprinderea notelor caracteristice unui grup de obiecte „Fiecare însușire găsită în timpul activității de analiză și comparație la 1-2 obiecte sau fenomene din colecția de date constituie o ipoteză de testat în pașii următori" (*Radu*, 1991).

Exemplele trebuie variate și tipice care să permită generalizarea și categorizarea. În această strategie elevii trebuie să stăpânească modelele de învățare prezentate anterior, îndeosebi asociațiile verbale și discriminarea multiplă; să identifice cât mai multe obiecte din aceeași clasă, răspunsurile lor pozitive să fie întărite. Pe baza desprinderii însușirilor comune, generale, esențiale se formează definiția. Alteori se poate proceda deductiv – procesul începe prin definirea noțiunii apoi

identifică obiectele purtătoare ale unor caracteristici considerate generale, necesare, esențiale, recurgându-se la învățarea unei asociații verbale care să permită ulterior discriminare stimulului învățat de alții eventual similari.

Este important ca elevii să ajungă să cunoască sfera reală a noțiunii altfel aceasta va fi incompletă. În acest demers, deloc ușor, cuvântul îndeplinește rolul de stimul exterior fiind considerat de *R. Gagne* „un remarcabil drum scurtat spre învățare" (1975).

Importanța învățării conceptelor a fost relevată pe de o parte de studiile experimentale întreprinse de o serie de cercetători (*Vîgotski*; *Galperin*; *Piaget*; *Wallon*; *Zőrgő*; *Radu* etc.), iar pe de altă parte de observațiile realizate asupra indivizilor care posedă un volum mare de informații și au capacitatea de a interpreta ulterior o experiență fie din domeniul strict profesional fie din domeniul vieții de zi cu zi. De altfel adaptarea la situații noi, rezolvarea de probleme presupune prelucrarea informației anterior asimilate sub forma conceptelor. Ori cu cât aceasta este mai bogată, mai variată cu atât crește probabilitatea găsirii unor răspunsuri adaptative eficiente. O altă subliniere ce se impune vizează mediul socio-cultural din care provin indivizii, în cazul nostru elevii. S-a constat că cei care provin din medii saturate cultural, cu interes pentru informație sunt mai deschiși la experiențe noi, mai dispuși să asimileze și să conceptualizeze. Există și excepții ce pot fi explicate prin intervenția altor variabile, fie ereditare, fie pedagogice sau social-grupale. Copilul provenit dintr-un mediu „sărac" din punct de vedere intelectual va prezenta „o trecere mai înceată și mai puțin completă de la modelele concrete la modele abstracte de gândire și înțelegere" (*Davitz, Ball*, 1981).

Conceptele odată învățate devin „organizatori ai progresului" ușurând învățarea și stocarea noilor cunoștințe. Este important de reținut că învățarea conceptelor este dependentă de modelele de învățare anterioare dar și că aceasta la rândul ei constituie bază pentru următorul model – învățarea principiilor sau regulilor.

3.1.6. Învățarea regulilor/principiilor

3.1.6.1. Ce este o regulă/principiu?

R. Gagne (1975) definește regula ca pe o capacitate internă care îi oferă individului posibilitatea de a răspunde la o clasă de situații-stimul cu o clasă de performanțe, ultima fiind în mod predictibil legată de prima printr-o clasă de relații. Prin urmare, o regulă este compusă din mai multe noțiuni sau concepte – dacă noțiunea este unitatea, principiul este relaționarea unităților conceptuale. Principiile se pot prezenta sub forma unor enunțuri definitorii, enunțuri de cauzalitate sau reguli pentru anumite acțiuni. În practica școlară, începând de la clasele mici, elevii învață nu numai noțiuni ci și reguli sau principii care îi ajută în rezolvarea unor probleme de aritmetică, analiză gramaticală sau desfășurării unor activități practice în cadrul orelor de pictură, modelaj, desen. Importanța învățării principiilor a fost subliniată de *J. Bruner* care pleda pentru includerea acestora ca puncte centrale în programele analitice.

Regulile pot fi simple luând forma unor propoziții scurte „elevul scrie" sau mai complexe care presupun descompunerea în părți pentru a putea fi înțelese „stimulul crește în progresie geometrică iar sensibilitatea în progresie aritmetică". În învățarea regulilor intervine înțelegerea ca latură funcțională a gândirii. Astfel când elevul are de învățat o regulă simplă face apel la înțelegerea elementară, aproape spontană, când însă regula este mai complexă și înțelegerea va fi de tip discursiv, multifazic.

3.1.6.2. Cum se învață principiile?

Învățarea principiilor este evident dependentă de învățarea conceptelor componente. Asemeni învățării noțiunilor, învățarea principiilor se poate face *inductiv* sau *deductiv*.

Cadrul didactic poate prezenta elevilor regula sau principiul apoi prezintă trăsăturile specifice, modul de aplicare, importanța și precizia acestora. În strategia inductivă se prezintă situații, experiențe în care se aplică principiul, elevii trebuind să combine conceptele într-o anumită ordine pentru a formula ei înșiși regula. Ambele strategii sunt eficiente dacă se ține seama de particularitățile elevului, de situația de învățare, de mijloacele avute la dispoziție.

Ca metodă de predare profesorul poate folosi învățarea prin descoperirea dirijată sau învățarea îndrumată. Experimental s-a dovedit că în situația în care elevilor li se dau indicații și exemple pentru exerciții (învățarea îndrumată) învață mai bine și aplică mai ușor în practică cele învățate. În situațiile în care se utilizează învățarea prin descoperire, rezultatele sunt la fel sau mai valoroase dar solicită mai mult timp din partea elevilor – tatonările, „încercările-erorile" fiind mai numeroase. Se pare că îmbinarea celor două metode în una singură cea a descoperirii dirijate permite obținerea unor rezultate superioare. Alegerea uneia sau alteia din metodele de predare/învățare se face în funcție de variabilele prezentate mai sus la care mai adăugăm competența cadrului didactic, posibilitatea acestuia de a se adapta rapid la situația de învățare. Elevii creatori, curioși, dornici de nou și de asumarea riscului vor învăța mai ușor prin descoperire comparativ cu cei temători, anxioși, nesiguri, neîncrezători în forțele lor. Pentru aceștia structurarea precisă a secvenței de învățare, îndrumarea, parcurgerea pas cu pas a experiențelor de învățare sunt condiții obligatorii. Când putem spune că un principiu este învățat? Atunci când elevul poate identifica noțiunile componente, poate stabili legături între acestea, poate să le demonstreze. Chiar dacă învățarea noțiunilor este fundamentală în însușirea unei reguli, sunt uneori situații de învățare parțială când un elev nu stăpânește toate noțiunile dar poate opera cu regula.

O altă condiție socotită indispensabilă în învățarea principiilor o constituie instrucțiunile verbale care sunt necesare în formularea cerințelor față de elev, în cunoașterea nivelului de însușire a regulii la care cadrul didactic se declară mulțumit, în constituirea unor puncte de sprijin dar care să nu anticipeze răspunsul ci doar să stimuleze învățarea regulii. Formulările verbale sunt necesare în realizarea acestui model de învățare dar nu sunt suficiente pentru că este posibil ca uneori un elev să recunoască regula, să o aplice dar să nu o poată explica verbal, reda verbal exact. Este vorba aici de decalajul care poate să apară între structurile cognitive și formele verbale fapt ușor de evidențiat mai ales la elevii din ciclul primar care nu de puține ori înlocuiesc răspunsul verbal prin unul nonverbal (mimică, gestică).

Reactualizarea noțiunilor implicate în formularea regulilor asigură

eficiența învățării acestora numai dacă se realizează contiguitatea aplicabilă la intervalul de timp dintre aceasta (reactualizarea) și acordarea sprijinului verbal. Apoi, la elevii din clasele mici și nu numai, întărirea imediată a răspunsurilor corecte și cunoașterea nivelului performanței așteptate de cadrul didactic constituie modalități de eficientizare a învățării principiilor.

În acest model de învățare elevul va descoperi combinații de reguli asimilate anterior, care vor putea fi folosite în situații noi și mai mult decât atât le va putea folosi în rezolvarea de probleme – model mult mai complex.

3.1.7. Rezolvarea de probleme

3.1.7.1. Ce este o problemă?

Frecvent în activitățile pe care le desfășoară, omul întâmpină greutăți, se lovește de anumite obstacole, fiind nevoit, pentru a le putea depăși, să apeleze la cunoștințele și experiențele asimilate anterior. Dacă între individ și scopul pe care acesta îl urmărește nu apar dificultăți și acesta poate fi realizat (atins) pe baza deprinderilor formate anterior atunci gândirea nu este confruntată cu o problemă. O problemă apare atunci „când subiectul intenționează să-și realizeze un scop, sau să reacționeze la o situație-stimul, pentru care nu are un răspuns adecvat stocat în memorie" (*Miclea*, 1994, p. 404).

Dificultatea unei probleme este dată de diferența dintre experiența acumulată și situația nouă care presupune o restructurare profundă a achizițiilor individului. Este obligatoriu însă ca în experiența individului să poată fi găsite anumite puncte de sprijin, altfel situația-problemă este nerezolvabilă. După opinia lui *M. Zlate* (1999, p. 311) problema este o situație „ce presupune răspunsuri adaptative pe care subiectul nu le poate pune în disponibilitate utilizând direct conduite deja elaborate". Prin urmare experiența anterioară este reactualizată și mobilizată în procesul unei activități complexe de analiză-sinteză, comparare, abstractizare, generalizare, particularizare pentru a putea fi selectată informația de care este nevoie în vederea rezolvării problemei apărute. De subliniat este faptul că această conduită nu este mobilizabilă instantaneu ci presupune reflecție, organizare, reorganizare. Concepută ca o dificultate cognitivă problema este un sistem de întrebări asupra unei necunoscute și dificultatea de a selecționa sau construi un răspuns nemijlocit (*Oleron apud Popescu-Neveanu*, 1978).

3.1.7.2. Tipuri de probleme

După gradul lor de structurare *A. Newell* și *H. Simon* (*apud Popescu-Neveanu*, 1978; *Miclea*, 1994; *Zlate*, 1999) clasifică problemele în bine definite și slab definite. În primul caz este specificată starea inițială, setul de operatori, condițiile de aplicare și starea finală. În cel de-al doilea caz gradul de specificare a variabilelor amintite este parțial sau lipsește. Sunt considerate viabile, problemele slab definite care nu pot fi rezolvate prin metode uzuale – făcându-se astfel apel la ceea ce *J.P. Guilford* numea gândire divergentă cu puține restricții și câmp larg de explorare. *W. Reitman* propune o clasificare a problemelor în funcție de: măsura specificării datelor inițiale în situația problematică, măsura specificării scopului deci a stării finale și necesarul de operații transformative. Astfel el găsește cinci categorii de probleme după cum urmează:

- probleme reproductiv-necreative care necesită o gândire reproductivă și nu un demers cognitiv creator apelându-se la strategii algoritmice;
- probleme demonstrativ-explicative cu starea finală bine specificată, cerându-se să se găsească drumul către aceasta prin demonstrare, explicitare;
- probleme euristic-creative în care starea finală este vag specificată pe când cea inițială este bine delimitată. Atingerea stării finale decurge din combinarea, transformarea și operarea cu elementele incluse în starea inițială;
- probleme de optimizare în care se pornește de la un element dat, cunoscut, iar starea finală este deloc sau slab specificată;
- problem inventiv-creative în care starea inițială este bine specificată în timp ce cea finală este slab specificată.

Aceste tipuri de probleme sunt date subiectului, respectiv elevului, ele alcătuind domeniul *problem-solving*-ului deosebindu-se de *problem-finding* care sunt descoperite, inventate sau propuse de subiect din proprie inițiativă. *Problem-solving*-ul ține de o specializare strictă,

se leagă de un sistem conceptual constant, manifestă tendința de a transforma problema în subprobleme pe când *problem-finding*-ul ține de structuri cognitive flexibile, apte să revizuiască închiderile și să stabilească noi legături (*Popescu-Neveanu*, 1978; *Zlate*, 1999).

În practica școlară se pot întâlni toate categoriile de probleme menționate cu sublinierea că alegerea tipului de problemă este dependentă de nivelul de dezvoltare psiho-fizică a elevului, de obiectul de învățământ, de natura sarcinii și nu în ultimul rând de tipul cognitiv al cadrului didactic. Este de presupus că un profesor creator, cu o gândire divergentă va fi preocupat de dezvoltarea flexibilității și fluidității gândirii elevilor pe când unul rigid, dogmatic va opta pentru strategii algoritmice respectiv pentru probleme reproductiv-necreative sau demonstrativ-explicative.

3.1.7.3. Paradigma rezolvării problemelor

În psihologia cognitivă termenul de problemă este inseparabil de sintagma *rezolvare de probleme* punându-se accentul pe procese, strategii prin care subiectul ajunge la soluții. În procesul rezolvării de probleme intervin o serie de variabile care fac trimitere la:

a. problemă care implică un obstacol cognitiv între individ și lumea sa;
b. situația problemă (problematică) „ceea ce apare ca atipic, netransparent, nedeterminat, ambiguu, ceea ce generează tensiuni, conflicte, frustrări în subiect" (*Zlate*, 1999);
c. spațiul problematic (*problem space*) care este dat de modul în care subiectul își reprezintă problema și care este dependent de volumul de cunoștințe, abilitățile de procesare a acestora. Spațiul problematic presupune existența următoarelor categorii de factori: stare inițială (*ce se dă*) starea finală (*ceea ce se cere*) stări intermediare (*transformări succesive*) (*Miclea*, 1994; *Zlate*, 1999);
d. conduita rezolutivă se exprimă în trecerea de la o stare la alta. Fiind considerată o variabilă extrem de importantă în demersul rezolvării de probleme ea a fost analizată stabilindu-se existența unor pași al căror număr variază de la trei la cinci. Numele cel mai invocat în literatura de specialitate în această direcție

este cel al americanului *John Dewey* care încă din 1910 sugerează următoarele faze ale procesului rezolutiv (*apud Gagne*, 1975; *Zlate*, 1999; *Ausubell, Robinson*, 1981):

1. faza de conștientizare a dificultății;
2. identificarea problemei;
3. raportarea sarcinii la cunoștințele și experiența anterioare;
4. verificarea succesivă a ipotezelor și reformularea problemei dacă este necesar;
5. includerea soluției găsite în cunoștințele anterioare.

Pentru practica școlară schema propusă de *Ausubel* și *Robinson* ni se pare mai operantă.

Plecând de la structura problemelor de matematică sau din domeniul științelor naturii autorii menționați sugerează existența următoarelor trepte sau faze:

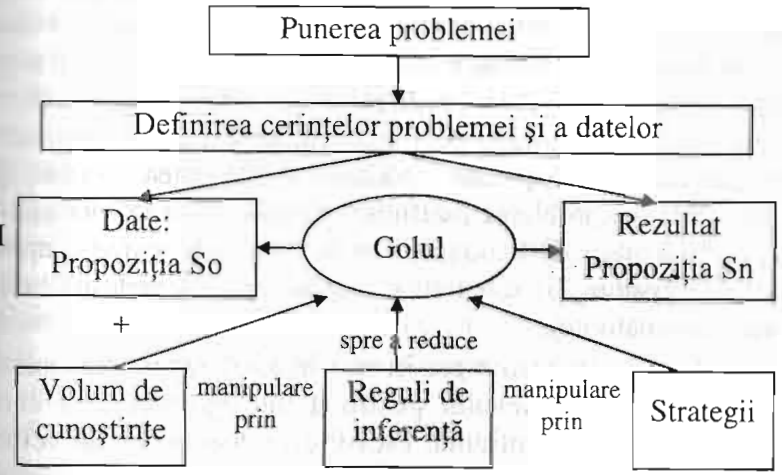

Figura 3.2. Paradigma rezolvării de probleme (*Ausubel, Robinson*, 1981)

Care este conținutul acestor faze?

I. Punerea problemei – În contextul disciplinelor numite exacte, problemele apar pentru elevi ca date invariabile, propuse de cadrul didactic sau de autorii de manuale sau culegeri. Se ridică întrebarea – în ce măsură paradigma schițată mai sus este aplicabilă în domeniul celorlalte discipline de învățământ? *F. Robinson* și *D. Ausubel* subliniază că foarte adesea profesorul de limba maternă sau de oricare altă disciplină umanistă va putea beneficia dacă va analiza sarcinile didactice prin prisma paradigmei rezolvării de probleme. Se știe că în orice sarcină didactică se face apel la stocul de cunoștințe asimilate de elev anterior. Pentru formularea răspunsului acesta va trebui să apeleze la o serie de operații, de reguli de organizare a vechilor cunoștințe. Răspunsul sau rezultatul care va satisface anumiți parametrii de corectitudine și completitudine va intra în repertoriul elevilor și-l va putea folosi ori de câte ori este nevoie. Ori, dacă analizăm schema propusă de autorii americani vom observa că ea este aplicabilă oricărui domeniu, fără îndoială căpătând accente specifice de la o disciplină la alta. Mai adăugăm, de asemenea ideea că în situațiile în care profesorul va obișnui elevii să întreprindă asemenea analize (ce se cere, ce cunosc, ce trebuie să fac pentru a formula un răspuns corect) aceștia ar fi scutiți de eforturi suplimentare, de recurgerea la găsirea soluțiilor prin *„încercare-eroare"*. Cazuri speciale ar constitui acele conținuturi ce nu pot fi operaționalizate și care apreciază creativitatea elevilor. Și aici însă apar punerea problemei, definirea cerințelor, umplerea *„golului"*, strategii utilizate. Dificultățile apar în verificarea, aprecierea soluției/răspunsului și integrarea acestora în repertoriul elevului, aplicarea în situații noi.

II. Definirea cerințelor problemei implică raportarea acestora la structura cognitivă a elevului pentru a înțelege natura și condițiile problemei cu care se confruntă. Elevul care dispune de un volum mai mare de cunoștințe și de o experiență mai bogată va fi capabil să înțeleagă mai repede datele problemei, ce se cere, ce se dă, unde trebuie să ajungă. Se pune astfel problema cunoașterii stării inițiale și a celei finale de care aminteam mai sus.

III. Procesul de umplere a „golului" reprezintă în fapt miezul rezolvării problemei, etapă în care elevul trebuie să-și reactualizeze

regulile asimilate anterior ce-i vor permite aflarea soluției dar și asimilarea unei reguli de rang superior ce va deveni element component al repertoriului său (*Gagne*, 1975).

Contiguitatea regulilor ce urmează să fie îmbinate pentru a ajunge la soluție precum și situația/stimul ce pune problema sunt condiții ce trebuie respectate în *problem-solving*. Contiguitatea poate fi facilitată de actualizarea relativ recentă a regulilor, adică o recapitulare a acestora înaintea prezentării situației problemă. Cadrul didactic va folosi în acest scop conversația catehetică.

Apropierea de problemă se poate realiza și prin îndrumări verbale care uneori pot fi mai ample reducând astfel seria de ipoteze pe care elevii ar trebui să le avanseze, sau mai restrânse dar orientate spre trezirea curiozității și stimularea dorinței de cercetare. În acest scop cadrul didactic poate folosi cu succes (dacă stăpânește bine) conversația euristică. În privința regulilor de inferență, subliniem mai întâi că acestea vizează „derivarea unui enunț din altul sau extragerea dintr-un fapt sau o asertiune dată a tuturor consecințelor ce pot rezulta" (*Popescu-Neveanu*, 1978, p. 110). În rezolvarea de probleme, regulile ce sunt folosite pentru formularea concluziilor sunt cel mai adesea implicite fapt ce îl determină pe elev să recurgă la comportament de „încercare-eroare" înțeles nu în sens negativ ci în sensul căutării, scoaterii informației relevante necesare pentru umplerea „golului". *Repertoriul* de reguli diferențiază elevii, fapt ce poate fi ușor evidențiat în procesul de *problem-solving*. La acesta se mai adaugă un aspect ce face trimitere la ușurința reactualizării regulilor care este dependentă pe de o parte de bogăția repertoriului iar pe de altă parte de mobilitatea temperamentală. Este lesne de înțeles că un tip puternic, echilibrat, mobil și cu un repertoriu bogat va reactualiza mult mai ușor setul de reguli necesare rezolvării de probleme decât unul care poate avea un repertoriu egal dar este un tip puternic, echilibrat, inert.

Calități ale gândirii cum ar fi *flexibilitatea, fluiditatea* par să aibă de asemenea un rol important în acest model de învățare. S-a constat că prezentarea *expozitivă* a problemelor facilitează actualizarea regulilor pe când prezentarea acestora prin metoda *descoperirii* facilitează transferul de reguli, ceea ce este mai valoros. Un alt aspect ce trebuie relevat este cel care se referă la *autoinstruirea* în rezolvarea de probleme, la

formarea unui tip de deprinderi care să îl dirijeze pe elev în învățare adică la formarea a ceea ce *Skinner* numea *„comportament de auto-management"*. Pentru umplerea „golului" elevii recurg la anumite strategii care pot fi înțelese ca „ansamblu de reguli de selectare, de stabilire a ordinii prioritate, de combinare de modificare sau de operare în alt mod cu propozițiile fundamentale" (*Ausubel, Robinson*, 1981, p. 594). Funcția principală a strategiei este aceea de a reduce procentul de întâmplare precum și timpul necesar pentru rezolvarea problemei. Strategia precizează seria pașilor necesari deplasării de la starea inițială la cea finală. *J. Bruner* (*apud Popescu-Neveanu*, 1978) înțelege strategia ca pe un principiu sau direcție generală de acțiune. *M. Miclea* (1994) subliniază că strategiile pot fi grupate după mai multe criterii.

Astfel dacă se are în vedere *vectorul/direcția* procedurii se pot distinge strategii *prospective* sau strategii *retrospective*. În primul caz elevul pornește de la starea inițială – aplică diverși operatori îndreptându-se spre starea finală. În strategiile retrospective demersul este invers fapt ce solicită elevul în direcția cunoașterii exacte a stării finale, ce se caută.

Un al doilea criteriu se referă la certitudine, distingându-se strategiile *algoritmice* de cele *euristice*. „Algoritmii sunt proceduri standardizate care garantează obținerea soluției corecte printr-un număr finit de pași" (*Miclea*, 1994, p. 417).

Ei pot fi aplicabili la o clasă întreagă de probleme (calculul aritmetic, rădăcina pătrată etc.). În cazul problemelor mai complexe se pot aplica strategiile euristice care limitează numărul de căutări dar care nu garantează obținerea unei soluții corecte. Se pot distinge euristici *generale* cum ar fi descompunerea problemei în altele mai simple și euristici *specifice* dependente de un context de aplicare și de un volum de cunoștințe bine precizate (*Miclea*, 1994; *Doron, Parot*, 1999).

Strategiile utilizate în rezolvarea de probleme pot viza nu numai faza de umplere a „golului" ci ele pot fi întâlnite și în faza de punere și descifrare a problemei; de elaborare a ipotezelor, de reconstruire sau reactualizare a setului de reguli. Mai subliniem un fapt și anume că pe lângă indicațiile verbale ale cadrului didactic un rol important în *problem-solving* îl au și indicațiile proprii (*self-instructions rules*) care dirijează gândirea și o fac mai eficientă.

Tipul cognitiv al elevilor este considerat un factor important observându-se că aceștia au moduri caracteristice de a reacționa la probleme. Astfel unii elevi sunt mai flexibili decât alții, unii sunt mai rigizi și mai dogmatici nedispuși să facă investigații, temându-se ca rezultatul să nu contrazică un punct de vedere anterior. Rigiditatea devine disfuncțională atunci când un elev obișnuit cu un algoritm îl încearcă în orice situație chiar dacă acesta nu mai este operațional. *Ausubel* și *Robinson* susțin că cea mai bună cale de prevenire a instalării unui asemenea tip de comportament este evitarea unor serii lungi de exerciții de același tip. De câte ori nu întâlnim cadre didactice care recurg la asemenea metode în scopul pedepsirii elevilor, omițându-se faptul că efectele pot fi negative și cu bătaie lungă.

Un tip deosebit de important pentru rezolvarea de probleme este cel *reflexiv* care manifestă tendința de a reflecta asupra mai multor soluții. El este opusul celui *impulsiv* care reacționează rapid și despre care se spune că „sare cu ochii închiși. În practica școlară există tendința de a considera elevii inteligenți impulsivi mai inteligenți decât sunt și pe cei impulsivi dar slabi mai slabi decât sunt în realitate. Elevul reflexiv este de regulă mai lent fapt ce nu de puține ori îl determină pe profesor să îl prefere pe cel impulsiv uneori supraestimându-l.

Plecând de la observațiile realizate pe piloții de avioane *Witkin* (*apud Woolfolk*, 1998) distinge un stil cognitiv *dependent* de câmp și altul *independent*, fiecare având caracteristici specifice. Astfel tipul „dependent de câmp" are tendința de a percepe un model ca un întreg din câmpul său vizual. El întâmpină dificultăți de concentrare pe un aspect al situației, nu acordă importanță detaliilor. Acesta are tendința de a lucra bine în grup, are o bună memorie a informațiilor sociale, preferă subiecte din literatură sau istorie. Al doilea tip este „independent de câmp" (*field independent*) căruia îi place să monitorizeze propriile cunoștințe, separă părțile unui întreg, are abilitatea de a analiza părțile în acord cu întregul. Acesta nu este atent la relații sociale, ca și tipul dependent, dar poate fi foarte bun în domeniul științelor având capacitatea de a realiza analize foarte fine. Cunoașterea stilului cognitiv este necesară și pentru organizarea grupurilor sociale. Un alt aspect al stilului cognitiv este impulsivitatea sau reflectivitatea. Un tip impulsiv lucrează foarte repede dar poate comite multe greșeli pe când cel

reflexiv lucrează mai încet dar face mult mai puține greșeli.

Cadrele didactice trebuie să știe de existența acestor tipuri și să organizeze activitățile de rezolvare de probleme în așa fel încât să permită fiecărui elev valorizarea potențialului propriu. Încercările de modificare a stilului cognitiv întreprinse de cercetătorii americani au eșuat pe de o parte din cauza metodelor utilizate și a timpului afectat iar pe de altă parte din cauza imposibilității schimbării modalităților de rezolvare a problemelor. Pot fi însă formate și educate anumite abilități, pot fi înzestrați elevii cu informații, principii de bază care să faciliteze rezolvarea problemelor, tipul cognitiv, organizarea și funcționarea intelectuală generală sunt mai puțin susceptibile la influențele profesorului. (*Davitz, Ball,* 1978).

IV. Verificarea soluției găsite este ultima fază a *problem-solving*-ului când se controlează erorile, se comunică rezultatul, se generalizează, se asigură dacă drumul parcurs spre umplerea „golului" este cel mai direct. Evaluarea rezultatelor acțiunii se exprimă scrie *M. Zlate* (1999, p. 317), în „evaluarea distanței până la scop; recunoașterea situațiilor critice, reflecția asupra încercărilor de soluționare".

Rezolvarea de probleme rămâne un model care încă nu a fost suficient folosit în practica școlară românească la alte discipline decât matematică, fizică, chimie, biologie. Ne gândim la probleme ale vieții de zi cu zi care ar facilita dezvoltarea mecanismelor adaptative ale individului respectiv elevului.

Capitolul IV

CONDIȚII ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

4.1. ÎNȚELEGEREA

4.1.1. Scurt istoric al problemei

Înțelegerea ca latură funcțională a gândirii a fost abordată diferit de-a lungul istoriei psihologiei învățării. *Pavlov* susținea că termenii subiectivi trebuie evitați, așa că noțiuni ca înțelegerea sau intuiția nu au nici o semnificație deși atunci când explică nașterea legăturilor sau asocierilor face trimitere la cunoașterea problemei, cunoașterea reacțiilor și altele, ori se știe că înțelegerea înseamnă tocmai raportarea cunoștințelor noi la cele asimilate anterior. Asemeni lui, *E. Thorndike* minimalizează rolul înțelegerii pentru că este ceva care nu poate fi demonstrat deși autorul american formulează idei interesante privitoare la transfer. Un progres în domeniu este realizat de *E. Guthrie* care sublinia că în învățare se pot prevedea consecințele dar nu pe baza înțelegerii ci prin apariția reacțiilor condiționate anticipative ori de pregătire, bazate pe ceea ce individul „a făcut data trecută".

Ulterior *C. Hull*, nefăcând trimiteri explicite la termenul de înțelegere, introduce pe cei de *„gradient și ierarhia deprinderilor"* care includ perceperea obstacolului și utilizarea la maximum a experienței trecute în rezolvarea problemelor prezente. Ambele principii depind de evocarea reacțiilor antecedente și de discriminări de stimuli. Ori tocmai aceste elemente sunt incluse în mecanismul înțelegerii. Behaviorismul molar prezentat de *E. Tolman* susține că un comportament are proprietăți distinctive, specifice ce trebuie identificate și descrise independent de procesele fiziologice care stau la baza sa. În explicarea *„comportamentului molar"* el introduce variabile intermediare care se referă la procesele cognitive și de atingere a scopului. Introducând *învățarea*

latentă ca mecanism de explicare a comportamentului, Tolman susține că un animal învață drumul în labirint și chiar dacă nu este recompensat ca atunci când va fi, să obțină performanțe mai bune, semn că a utilizat schemele învățate anterior. Prototipul învățării este așadar adaptarea conștientă și rațională la cerințele situației. La gestaltiști înțelegerea este abordată prin prisma percepției relațiilor, conștiinței relațiilor dintre părți și întreg, problemele trebuie rezolvate „inteligent", logic făcând apel la deprinderile anterioare.

Psihanaliștii accentuează asupra rolului controlului cognitiv, subliniind că putem pătrunde chiar în procesele inconștiente dacă se acționează corespunzător. Scopul terapiei psihanalitice este de a elibera eul de autoînșelare și alte piedici pentru raționalitate.

4.1.2. Condiții ale înțelegerii materialului de învățat

Definită ca „decodificare semantică, conceptualizare realizată de verbalizare" (*Popescu-Neveanu*, 1978), înțelegerea constituie latura funcțională a intelectului uman și constă în stabilirea unor relații esențiale dintre obiecte și fenomene, având însemnătatea sau semnificația unei adevărate descoperiri.

Înțelegerea se bazează pe experiența anterioară și posibilitățile de utilizare a acesteia în situații noi. În forma sa elementară, înțelegerea o întâlnim chiar în actul percepției când în faza de identificare percepem un obiect necunoscut și încercăm să-l raportăm la experiența proprie, încadrându-l într-o clasă sau alta. Înțelegerea elementară se bazează pe anumite asemănări pe care individul le constată între ceea ce cunoaște și ceea ce este necunoscut în momentul respectiv, recurgând la operațiile simple de analiză și comparație. Spre deosebire de aceasta, înțelegerea complexă – superioară este implicată în descoperirea unor legături cauzale, în stabilirea semnificației unor gesturi umane, în rezolvarea unor situații-problemă. Înțelegerea superioară presupune după opinia lui *J. Piaget* o extensie a conceptelor care la rândul lor implică recurgerea la un anumit simbolism, la limbaj, ca purtător al unor structuri cognitive bine sistematizate.

N. Chomsky și *G. Miller* (1963) au introdus conceptul de operator al înțelegerii pentru a desemna activitatea conștiinței de transformare a informațiilor primite din mediul înconjurător în reprezentare și structuri

semantice (*apud Popescu-Neveanu*, 1978).

Condiția fundamentală a înțelegerii superioare o constituie sistemul de cunoștințe de care dispune subiectul.

Uneori înțelegerea se realizează spontan, dintr-o dată, implicând o operație rapidă de identificare, recunoaștere și interpretare a semnificației unei situații sau a unor obiecte și fenomene. Alteori însă, sau de cele mai multe ori înțelegerea presupune parcurgerea unor etape, unor faze, ea este discursivă (*Popescu-Neveanu*, 1978), implicând o activitate mintală de durată asemănându-se oarecum cu fazele rezolvării unei probleme.

Studiile asupra înțelegerii efectuate îndeosebi de psihologii ruși au relevat existența unor stadii ale acesteia și anume:

- stadiul de recunoaștere, de denumire a diverselor elemente ale unei situații;
- stadiul de specificare a recunoașterii;
- stadiul de explicare după principiul „reducerii la cunoscut" (*G.S. Kostiuk*, 1963);
- stadiul de explicare a genezei a ceea ce ai văzut.

Dezvoltarea observației la preșcolar și la școlarul mic nu înseamnă altceva decât deprinderea mecanismului înțelegerii de către aceștia. Astfel sublinia *S.L. Rubinstein* (1963) că la început interpretarea nu se bazează pe dependențe cauzale și mai degrabă pe asemănări, ulterior intervine judecata, raționamentul bazate pe datele senzoriale și relații exterioare și în final o interpretare în care se dezvăluie proprietățile lucrurilor și fenomenelor depășind faza senzorială, intervenind gândirea propriu-zisă. Un mijloc important al înțelegerii este fără îndoială limbajul. *A.A. Smirnov* care a studiat procesul înțelegerii unui text a dezvăluit rolul deosebit care revine grupării materialului după sens, evidențierea punctelor de sprijin cu sens, corelarea cu sens a necunoscutului cu ceea ce fusese înțeles anterior, alcătuirea planului mental al textului. Subliniem că *Smirnov* a studiat procesul înțelegerii textului în sarcini de memorare. Rezultatele obținute de acesta subliniază faptul că înțelegerea apare ca un proces analitico-sintetic, prezintă diverse grade de adâncime, profunzime, diferențiere, completitudine. Indicatorul cel mai clar al înțelegerii unui material este firesc, redarea

lui în cuvinte proprii.

În practica școlară sarcinile de înțelegere sunt extrem de variate, mergând de la o simplă identificare a unui obiect, la stabilirea unor cauze sau principii de organizare și formare a unui proces fizic, psihic sau social. Încă din clasele mici elevii sunt confruntați cu sarcini de înțelegere. La limba maternă, spre exemplu, ei trebuie să pătrundă înțelesul unor cuvinte necunoscute. Cum vor proceda? Ei vor desprinde cuvintele noi din text în funcție de natura *„hiaturile de sens"* care apar în înțelegerea textului. Ei recurg inițial la fel de fel de supoziții în funcție de sonoritatea și forma gramaticală a cuvântului. Înțelegerea sensului depinde acum și de elucidarea *„ambianței în frază"* care implică activitatea gândirii. Acestui prim efort i se adaugă ajutorul oferit de cadrul didactic, lucrul cu dicționarele. În înțelegerea unor sarcini științifice, cum ar fi spre exemplu o demonstrație la geometrie, elevii vor desprinde mai întâi verigile intermediare ale demonstrației și vor sesiza legăturile dintre ele, apoi vor identifica principiul fundamental în jurul căruia se grupează toate elementele situației. Această înțelegere presupune reactualizarea și aplicarea cunoștințelor asimilate anterior. Se trece astfel de la o înțelegere fragmentară spre o înțelegere logic-generalizată în care se dezvăluie ideea demonstrației și apare posibilitatea de a o folosi în demonstrarea altor teoreme (*Gonobolin*, 1963).

În comunicarea educațională un loc aparte îl ocupă segmentul non-verbal și paraverbal. De aici necesitatea înțelegerii de către elev a elementelor expresive, emoționale ale vorbirii cadrului didactic, fapt ce implică însușirea mijloacelor intonațional-mimice și stilistice de expresie, înțelegerea subtextului.

Indiferent că materialul este de natură umanistă sau științifică înțelegerea lui presupune însușirea mijloacelor lingvistice necesare, în caz contrar apar dificultăți.

În cazul înțelegerii rapide, fundamentele lexical, sintactic și comprehensiv ale textului apar în unități, procesele de analiză, sinteză, comparație, deducție funcționează într-o formă prescurtată în planul limbajului intern, ceea ce creează caracterul nemijlocit, spontan al înțelegerii. Dacă situația, sarcina este mai dificilă și mai complexă atunci elevul trebuie să apeleze la datele experienței anterioare. Incorporarea

informațiilor noi în cele vechi se poate realiza prin:

- subsumare derivată – ideea nouă este un caz particular al celei vechi;
- subsumare corelativă – ideea nouă presupune o transformare a celei vechi;
- supraordonare – ideea nouă este mai generală decât cea anterioară;
- relaționare combinatorie – noile idei sunt congruente cu un fond de idei relevante (*Ausubel, Robinson*, 1981).

Înțelegerea este dependentă, firesc, de natura sarcinii dar și de particularitățile de vârstă și individuale. Astfel copiii vor înțelege mai greu sensul și semnificația unor figuri de stil sau a unor fapte și evenimente istorice, dat sunt avantajați de înțelegerea imaginilor, desenelor. La vârsta adolescenței însă, înțelegerea se realizează mai ușor, se folosesc mediatori semantici, cuvântul purtător de semnificație poate fi decodificat mai ușor.

Particularitățile individuale vizează pe de o parte nivelul dezvoltării intelectuale, volumul de informații stocat, dar și tipul de gândire, analitică sau sintetică, globală.

Particularitățile de tip par să influențeze și ele înțelegerea sub aspectul rapidității realizării procesului – tipurile rapide, mobile, echilibrate vor sesiza mai rapid anumite aspecte implicate într-o situație problemă, comparativ cu tipurile inerte, slabe.

Gradul de motivare, de activare și mobilizare energetică pot influența înțelegerea atât sub aspectul rapidității cât și sub aspectul calității. Lipsa de motivație, necunoașterea clară a scopurilor activității, a utilității rezolvării unei sarcini sunt tot atâtea piedici în calea înțelegerii.

4.2. TRANSFERUL

4.2.1. Scurt istoric al problemei

Problema transferului în învățare a preocupat pe numeroși cercetători, de la behavioriști la psihologii cognitiviști.

Dacă *Pavlov* considera transferul ca rezultat al generalizării, al

iradierii în care un stimul serveşte pentru evocarea reflexului condiționat învățat în cadrul unei alte stimulări, *Thorndike* derivă din legile formulate (*legea stării de pregătire, legea exercițiului, legea efectului*) principii care fac trimitere la *„eficacitatea elementelor"* sau *„reacția prin analogie"* subliniind că individul care învață va deveni capabil să selecteze elementele eficace pe care le va folosi într-o situație similară. În învățarea școlară, cadrul didactic, interesat de performanța elevilor va organiza exercițiile de așa natură încât să poată fi identificate erorile tipice săvârşite de aceştia. De asemenea, va asigura claritate cunoştinţelor pentru a preîntâmpina întărirea unor legături greşite paralel cu cele corecte. Trimiteri explicite la transfer face *Thorndike*, când vorbeşte de *„transferul elementelor identice"* subliniind că tot ce se învață în şcoală este destinat transferului în afara ei. După opinia sa acest proces depinde de prezența elementelor identice în învățarea inițială şi cea care survine ulterior. Această identitate poate fi de *substanță*, de *conținut* sau de *procedee*. Deprinderea de a citi – spre exemplu – şi a scrie foloseşte la toate orele de curs şi în diverse situații cotidiene pe când procedeul căutării cuvintelor în dicționar are o sferă de aplicabilitate mai restrânsă. *Thorndike* susține şi o altă idee – cu cât un individ transferă mai uşor informațiile dintr-un domeniu în altul cu atât este mai inteligent.

La gestaltişti noțiunea de transfer este înlocuită cu cea de transpoziție care este un model de relații dinamice înțeles într-o situație şi aplicat în alta. Diferența dintre învățarea mecanică şi cea productivă/logică constă tocmai în faptul că cea din urmă este transpozabilă unei game variate de situații problemă şi rareori duce la aplicarea eronată a experiențelor anterioare. La psihanalişti întâlnim termenul de transfer dar cu altă semnificație – este vorba de transferul afectiv dintre pacient şi psiho-terapeut care se deosebeşte de cel cognitiv.

4.2.2. Definire şi forme de transfer

Din perspectiva psihologiei actuale transferul este înțeles ca un „raport sau proces de interacțiune dintre două sisteme cu efect de transport sau transmitere a unui model dintr-unul în celălalt" (*Popescu-Neveanu*, 1978, p. 757). Studiat inițial în relația dintre deprinderile vechi şi cele în curs de formare, problema transferului s-a extins

ulterior asupra întregului conținut al învățării. Nu mai încape nici o îndoială că învățarea anterioară influențează pe cea ulterioară fie în sens pozitiv – adică procesul este facilitat de vechile cunoştinţe, fie în sens negativ – învățarea anterioară nu numai că nu uşurează învățarea nouă ci dimpotrivă o îngreunează.

Se disting prin urmare două categorii de transfer: *pozitiv* şi *negativ*. Astfel în unele situații se valorifică principiile de însuşire a unor cunoştinţe în asimilarea unora noi – adică elevul învață să învețe – acest fapt este ilustrat de transferul numit *nespecific*. Însuşirea de către elevi a unor principii de acțiune şi mai ales aplicarea în practică a acestora în diverse situații sunt condiții ce asigură eficiența actului învățării. Indicațiile verbale oferite de cadrele didactice, instruirea elevilor ce vizează modul de aplicare a unor principii contribuie în bună măsură nu numai la dezvoltarea unor capacități antrenate concret în învățare, dar şi la îmbogățirea capacităților de transfer. Dacă transferul nespecific vizează deprinderile, principiile mai generale, transferul *specific* se referă la cele cu un grad mai scăzut de generalitate. Transferul specific este observabil în situațiile când materialele sau activitățile pe care elevii le învață succesiv sunt asemănătoare. Prin urmare, transferul specific are un caracter mai limitat şi vizează similitudinile de conținut. Un rol important în realizarea transferului specific îl deține şi similitudinea cadrului în care se realizează învățarea.

R. Gagne (1975) abordând problematica transferului ca şi condiție a învățării vorbeşte despre un transfer numit *lateral* care se referă la un fel de generalizare utilizată de elevi asupra unui ansamblu cuprinzător de situații care au aproximativ acelaşi nivel de complexitate.

Alteori, elevii utilizează capacitățile de învățare în asimilarea unor cunoştinţe mai complexe decât cele anterioare – deci capacitățile subordonate se transferă la învățarea de un nivel superior. Avem de-a face aici cu un transfer *vertical*. Pentru activitatea de învățare, ambele forme de transfer îşi au locul şi rolul lor.

Cât de mult poate fi utilizat transferul de tip lateral? Este o problemă care aduce în discuție diferențele individuale, unii elevi dispun de capacități sporite nu numai de asimilare a unui volum mare de informații dar şi de posibilități de generalizare, de extindere a celor învățate în situații noi. Utilitatea oricărei capacități învățate este

dependentă și de exersarea acesteia în situații cât mai variate.

În privința transferului vertical putem sublinia că acesta se observă relativ ușor atunci când o capacitate este învățată se asimilează mai rapid dacă a fost precedată de învățarea unor capacități subordonate. Cantitatea de transfer în asemenea situații este dependentă de timpul consumat de un elev în învățarea unei reguli de rang superior dacă au fost asimilate cele anterior necesare.

Condiția fundamentală în realizarea transferului vertical este stăpânirea capacităților subordonate care trebuie să preceadă transferul. Acest tip de transfer se află firesc și în relație cu varietatea cunoștințelor însușite anterior de către individ.

În practica școlară cadrele didactice trebuie să fie preocupate de realizarea transferului urmărind lărgirea orizontului cunoașterii elevilor, încurajarea, stimularea generalizării cunoștințelor, antrenarea elevilor în rezolvarea unor situații problemă cât mai variate și de complexitate diferită.

4.3. Repetițiile și Uitarea

4.3.1. Scurt istoric al problemei

Problema repetiției și cea a uitării a fost alături de înțelegere și transfer în atenția cercetătorilor. Astfel *Pavlov* sublinia că reflexele condiționate sunt întărite prin repetare și chiar dacă acestea au un caracter temporar și pot prin urmare slăbi ele nu dispar, nu se uită ci pot fi relativ ușor reactivate. La *Thorndike* întâlnim ideea potrivit căreia repetarea situațiilor nu modifică în sine natura legăturilor ci duce la întărirea acestora iar uitarea are loc în condiții de nefolosire a legăturilor.

Interferența ca și cauză a uitării o întâlnim în teoria lui *E. Guthrie* care subliniază că învățarea unor reacții noi se poate face (mai greu sau mai ușor) în dependență de cele învățate anterior. Ideea că simpla repetiție poate duce la inhibiție o întâlnim în concepția despre învățare a lui *C. Hull* care a abordat și problema ascensiunii curbei reminiscenței fără însă a explica ulterioarele căderi. Slăbirea excitației ar echivala în sistemul lui *Hull* cu legea nefolosirii care face din uitare o problemă

doar de timp.

E. Tolman este adeptul teoriei inhibiției retroactive ca mecanism ce explică uitarea acceptând totodată și reprimarea susținută de psihanaliști.

Gestaltiștii susțin că în cazul fiecărei repetări urmele lăsate de procesele anterioare intră în interacțiune cu cele noi formând o structură nouă. Potrivit inhibiției retroactive urmele individuale precedente sunt afectate de noua învățare, totuși repetițiile pot fi eficiente pentru că procesul de consolidare se realizează simultan cu disocierea celor formate anterior. În ce privește uitarea – aceasta este asociată cu evoluția schimbărilor care au loc la nivelul engramelor, care pot dispărea prin *declin* sau prin *distrugere* ca efecte ale unui câmp prost structurat ori prin asimilare de noi urme sau procese. La acestea se mai adaugă schimbările care au loc în timpul actualizării informațiilor – ceea ce este reprodus nu este exact ceea ce s-a învățat, lipsind uneori elemente care fac să apară o engramă modificată ce poate fi productivă sau nu.

Psihanaliștii susțin ideea reprimării ca mecanism al uitării, ea se desfășoară de-a lungul întregii vieți și ca atare și uitarea nu se produce numai în copilărie. În privința practicii se subliniază că activitatea continuă, repetarea adecvată pot fi eficiente.

Eficiența învățării este dependentă în mare măsură de repetare și de asigurarea acelor condiții care limitează la maxim uitarea. Asupra acestor două probleme ne vom opri în paginile următoare.

4.3.2. Definire și tipuri de repetiții. Curba uitării

Cercetările arată că repetarea singură nu duce cu certitudine la encodare (*Zlate*, 1999) fiind absolut necesară procesarea informațiilor. În ce privește numărul repetițiilor autorul sus menționat subliniază că trebuie să existe un „optimum repetițional" asemeni celui emoțional sau motivațional. Dacă am încerca să definim acest optim, am putea spune că el se află între cele două extreme care sunt *supraînvățarea* și *subînvățarea*, cunoscut fiind faptul că ambele fenomene pot produce efecte negative. Dacă subînvățarea duce la instalarea a ceea ce numim *„iluzia învățării"*, supraînvățarea va determina apariția inhibiției de protecție, a oboselii, a stării de saturație. Privită din acest unghi,

supraînvățarea este de preferat pentru că asigură totuși trăinicia celor asimilate, iar în situațiile de reînvățare numărul de repetiții necesar este mai mic. Problema ce se ridică imediat este cea privitoare la numărul repetițiilor – de câte avem nevoie pentru a ne asigura de trăinicia cunoștințelor noastre? Cercetătorii în domeniu subliniază că repetițiile suplimentare nu trebuie să depășească 50% din numărul inițial de repetiții care a fost necesar învățării.

Ce forme de repetiții întâlnim în practica școlară? Se descriu de obicei în literatura de specialitate două forme principale: repetiția comasată ce implică repetarea integrală a materialului până când acesta va fi învățat și repetiția eșalonată ce implică desfășurarea în timp.

Cercetările în domeniu au demonstrat că tipul de repetiții eșalonate este mai productiv. *Cain* și *Willey* (*apud Zlate*, 1999) au demonstrat cu multă vreme în urmă (aproximativ 60 de ani) că declinul reținerii este mai lent când memorarea s-a produs în repetiții eșalonate. La rezultate asemănătoare a ajuns și *Șardakov* care a realizat experimente cu elevi din clasele II-IV-VI, observând că numărul de repetiții eșalonate necesar păstrării unui material este mai mic decât în situațiile în care repetițiile s-au realizat concentrat. D exemplu, la clasa a II-a pentru un material au fost necesare 15 repetiții concentrate și numai 12 repetiții eșalonate. Diferențele au fost mult mai mari la clasele IV-VI.

Cum explicăm fenomenul? Repetițiile eșalonate întârzie apariția oboselii, înlătură monotonia și uniformitatea (*Zlate*, 1999) și mai mult decât atât asigură memorării rezultatul necesar de sistematizare, structurare și restructurare a informațiilor respective. Literatura de specialitate face trimitere și la alte două tipuri de repetiție și anume: repetiția susținută sau de menținere și repetiția constructivă, acestea contribuind pe de o parte la evitarea uitării (repetiția susținută) iar pe de altă parte la o învățare durabilă (repetiția elaborată, constructivă).

O altă problemă intrată în sfera preocupărilor psihologilor a fost cea referitoare la intervalul de timp dintre repetiții. *Pieron* a obținut prin varierea intervalelor de repetare a unui material rezultate ce au atras atenția specialiștilor interesați.

Tabel 4.1. Productivitatea repetițiilor în funcție de intervalele de timp (*Pieron, apud Zlate*, 1999)

Intervale	30"	1'	2'	5'	10'	20h	24h	48h
Nr. de repetiții necesare	14	8	7	5	4	4,5	4	7

Ce concluzii putem trage parcurgând rezultatele menționate – că există un interval cuprins între 5'-10' sau 20-24 de ore care poate asigura o eficiență mai mare a repetițiilor. Firesc numărul repetițiilor nu depinde numai de intervalul de timp dintre acestea ci și de alți factori cum ar fi: natura materialului de memorat, gradul și modul de implicare a individului în activitatea respectivă, particularitățile psihice individuale și de vârstă ale subiecților. În privința pauzelor dintre repetiții subliniem că lungimea acestora are efecte negative asupra învățării, mai mult decât atât în stadiul inițial al învățării sunt indicate pauzele scurte. Acest fapt fiind explicat de uitarea rapidă care se instalează imediat după învățare. Această legitate este bine cunoscută și ilustrată în toate studiile care abordează problema învățării.

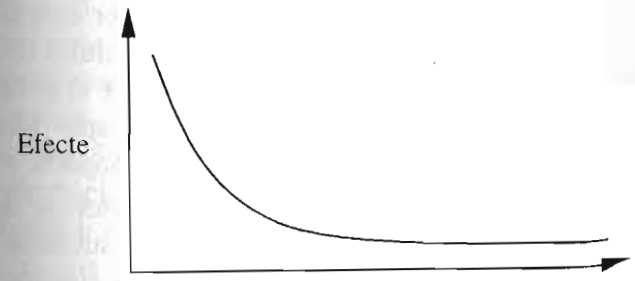

Figura 4.1. Curba uitării după Ebbinghaus (*apud Wlodarski*, 1980)

Spuneam mai sus că durata optimă a pauzelor sau a intervalelor de timp dintre repetiții este dependentă și de particularitățile de vârstă ale individului. Astfel elevii din clasele mici uită mai repede decât cei din clasele mai mari, de aceea se recomandă ca pauzele să fie mai scurte.

Eficiența actului de învățare depinde de gradul de înțelegere a materialului, de organizarea acestuia, de sesizarea legăturilor dintre diferitele părți.

Un alt factor care influențează învățarea este *împărțirea materialului*, repetarea lui pe părți, putându-se, recurge la o învățare integrală, de cunoaștere a întregului sau la o învățare pe secvențe mai mici. Atât învățarea integrală cât și cea pe părți prezintă avantaje și dezavantaje care merg de la ușurința în sesizarea legăturilor existente într-un material amplu, la înregistrarea mai rapidă a rezultatelor (în învățarea pe secvențe) și de aici la stimularea curiozității și a interesului pentru continuarea studiului.

Dintre dezavantaje amintim întârzierea întăririlor în învățarea integrală sau fărâmițarea materialului în învățarea pe părți.

Ce recomandăm elevilor? În cazul materialelor ample care nu prezintă însă legături interioare puternice, efecte pozitive oferă învățarea pe părți. În cazul materialelor structurate logic și mai puțin ample avantaje mai mari oferă învățarea integrală.

Indiferent că vom sugera învățarea integrală sau pe părți, câteva sublinieri sunt absolut necesare – elevii trebuie mai întâi să cunoască materialul în întregime, timpul afectat să fie suficient pentru înțelegerea acestuia, apoi se trece dacă este necesar la împărțirea lui care trebuie să se facă în funcție de criterii logice, prin descoperirea ideilor esențiale. Niciodată însă nu se va recurge la împărțirea materialului după dimensiunile lui, după numărul de pagini. În etapa următoare se trece la învățarea pe părți, repetarea acestora astfel: partea întâi, apoi partea întâi și a doua, apoi partea întâi, a doua și a treia și așa mai departe.

Eficientizarea învățării este asigurată și de încercările elevilor de a reda materialul stocat, fapt sesizat încă de *Șardakov* care a subliniat că citirea – spre exemplu – a unui text de patru ori a permis elevilor ca după o oră să poată reproduce 52,5 unități, după o zi 30 de unități iar după zece zile 25 de unități. Comparativ numărul unităților reproduse în aceleași intervale de timp, dar fiind precedate de citirea și repetarea textului de 2 ori a sporit considerabil – putând fi reproduse după o oră 75 de unități, după o zi 72,5 unități ar după zece zile 57,5 (*Șardakov, apud Wlodarski*, 1980).

4.3.3. Uitarea. Definire. Cauze. Forme

Considerată fenomenul invers – opus al memorării, uitarea se

caracterizează fie prin incapacitatea de a fixa, de a păstra și actualiza o anumită experiență cognitivă – afectivă – volitivă sau motrică, fie prin recunoașteri sau reproduceri eronate.

Primele studii asupra fenomenului uitării au fost efectuate de către *Ebbinghaus* care folosindu-se pe sine ca subiect a memorat 169 de liste a câte 13 silabe fără sens fiecare, reînvățându-le apoi după un interval de timp cuprins între 21 minute și 31 de zile. Rezultatele obținute de autorul sus – citat au fost exprimate în celebra de acum „curbă a uitării" care exprimă faptul că uitarea este mai rapidă la început după care ritmul diminuează treptat.

O altă contribuție în domeniu a adus-o *Jost* care susține că dacă la un anumit moment în memorie există două amprente la fel de puternice atunci este foarte probabil ca cea mai veche să devină mai durabilă și uitarea să se instaleze mai lent. Observațiile înregistrate de *Ebbinghaus* sau *Jost* vizează în principal memorarea unor materiale simple cum ar fi silabe lipsite de sens sau cuvinte fără nici o legătură între ele. Problema care interesează în mod deosebit învățarea mai ales cea de tip școlar este ce se întâmplă cu materialele ample, structurate și care se cere a fi reactualizate după intervale mai lungi de timp? Studiile întreprinse de *Warrington* și *Sanders* asupra capacității de memorare a unor subiecte cu o vechime cuprinsă între 1 și 30 ani au relevat faptul că există un fenomen de uitare permanentă a evenimentelor publice (cuprinse în ziare, reviste) și că tinerii au o memorie mai bună decât cea a vârstnicilor și în privința păstrării în memorie a unor date recente precum și a unora mai vechi.

O altă problemă studiată, privitoare la uitare este cea care vizează recunoașterea, reactualizarea unor nume și figuri de persoane. *Alan Baddeley* (1998) citează experimentele efectuate de către *Batrrick* și *Wittlinger* care testând un număr mare de absolvenți ai unor școli americane au constatat că posibilitatea de a recunoaște o figură sau nume dintr-un set de nume sau imagini și posibilitatea de a stabili corespondența între acestea s-au menținut la nivele ridicate. Nu același lucru se poate spune despre reactualizarea acestora în absența unor stimuli (nume sau figuri) – fenomenul uitării fiind mai pregnant.

O altă observație impusă de cei doi cercetători americani vizează memorarea sau reținerea vocabularului unei limbi, susținând că există

diferențe în ce privește uitarea cuvintelor învățate mai ușor și cele învățate mai greu, primele având șansa să fie reținute o perioadă mai lungă de timp.

În privința păstrării unor deprinderi și priceperi umane, înfrânarea sau diminuarea uitării, se subliniază faptul că cele care sunt bine formate și consolidate sunt mai rezistente la uitare. Deprinderile motorii cum ar fi mersul, alergatul, mersul pe bicicletă și altele nu necesită o întreținere specială cum este solicitată de deprinderile complexe. În situațiile în care într-o deprindere fiecare acțiune este dependentă și strâns legată de cea următoare uitarea se instalează mai lent. Acestea sunt considerate deprinderi cu *„buclă închisă"* (*Baddeley*, 1998).

În cazul deprinderilor cu *„buclă deschisă"* în care fiecare acțiune este un răspuns separat la un stimul, uitarea se instalează mai rapid. Se pare că mirosurile, deci sensibilitatea odorifică prezintă o mare rezistență la uitare, explicația fiind dată de posibilitatea izolării acestora de experiența stocată, de influențele interferenței.

Care sunt cauzele uitării?

Chiar dacă este considerată un fenomen natural și relativ necesar între anumite limite – uitarea în raport cu memoria este un fenomen negativ. Din punct de vedere fiziologic uitarea este cauzată de intervenția diferitelor forme de inhibiție și de particularitățile proceselor nervoase. Prin urmare, uitarea poate să apară în următoarele situații: (*Druțu, apud Radu*, 1999):

- efect al inhibiției de protecție, adică instalarea oboselii pe fondul unui consum energetic intens și de lungă durată și care se manifestă prin blocarea temporară a legăturilor reflex-condiționate;
- inhibiția externă determinată de apariția unor stimuli noi – neobișnuiți;
- inhibiția de stingere cauzată de ștergerea sau diminuarea legăturilor corticale ca urmare a nerepetării sau neaplicării în practică a acestora;
- inhibiția de diferențiere determinată de insuficiența delimitării legăturilor corticale;

- inhibiția negativă determinată de apariția unor focare de excitație puternice ce produc în jurul lor o zonă de inhibiție. Pot apare pe acest fond ceea ce în limbaj obișnuit numim *„lapsus"*.

Din punct de vedere psihologic uitarea poate fi explicată de intervenția fenomenelor de *interferență retroactivă și inhibiție proactivă* (*Baddeley*, 1998).

Ce este interferența retroactivă? Studiată amplu în anii 40-50, interferența retroactivă se exprimă în învățarea mai dificilă a unui material nou din cauza celui vechi, anterior stocat în memorie, constatându-se că fenomenul crește pe măsură ce volumul noului material sporește. În studierea fenomenului s-a folosit învățarea unor asociații-perechi în situația în care un element al asocierii este alăturat unui stimul nou.

Exemplu: se dă lista A și lista B (preluate din *Baddeley*):

Lista A	**Lista B**
marinar-beat	vicar-vicios
actor-îngâmfat	diacon-vesel
politician-viclean	pastor-bucuros
avocat-gălăgios	paroh-jovial
cântăreț-trist	preot-îngâmfat

Se cere: să se învețe lista A, lista B, apoi se cere asocierea primelor cuvinte din cele două liste cu adjectivele corespunzătoare.

Verificare:

Lista A	**Lista B**
marinar-	vicar-
actor-	diacon-
politician-	pastor-
avocat-	paroh-
cântăreț-	preot-

Este foarte probabil ca lista A să fie mai ușor asimilată din cauza deosebirilor dintre adjective, pe când similitudinile din lista B vor putea să îngreuneze procesul de învățare. Dacă ulterior vom cere subiecților să asocieze spre exemplu cuvântul **avocat** din lista A cu adjectivul **îngâmfat** din lista B, vom întâmpina dificultăți fiind vorba practic de o nouă învățare, de o nouă pereche, ceea ce va crea dificultăți și în reactualizarea perechii inițiale – **avocat-gălăgios.** Un fapt observat și dovedit în învățarea de tip școlar se referă și la acest aspect – cu cât similitudinile dintre materialul nou și cel vechi sunt mai puternice, cu atât sporesc dificultățile de reactualizare a informației asimilate anterior – se manifestă fenomenul de interferență.

În alte situații însă, informația anterioară intră într-un gen de competiție cu cea nouă producând fenomenul de inhibiție proactivă (*Baddeley*, 1998) – exprimat în dificultatea asimilării noii informații din cauza celei vechi.

Ambele fenomene se datorează faptului că experiențele individului nu pot fi separate unele de altele, acestea interacționează cu atât mai mult cu cât sunt mai apropiate în timp.

Cum putem preîntâmpina uitarea? Firesc printr-o bună organizare a învățării legată de memorare. Sistematizând putem menționa:

- organizarea și sistematizarea în stil propriu a materialului de memorat prin descoperirea esenței, a ideilor centrale, construirea argumentelor, ierarhizarea informațiilor;
- utilizarea unor scheme, desene, imagini, grafice, planuri de idei;
- implicarea în proporție sporită a memorării logice cu conștientizarea clară a scopului și a duratei de timp necesare învățării, dar și păstrării materialului;
- repetarea rațională a materialului memorat, aplicarea în practică a celor învățate;
- stabilirea legăturilor dintre informațiile noi și cele vechi;
- folosirea unor sisteme mnemotehnice legate de localizări sau pe cuvinte sau numere;
- utilizarea creioanelor colorate.

Care sunt formele uitării?

Varietatea formelor uitării este un fapt recunoscut, individul uman uitând de la simple elemente cotidiene până la cele care ne sunt uneori absolut necesare pentru adaptarea într-o anumită situație.

Abordând problematica uitării în contextul proceselor memoriei, *Zlate* (1999) susține că cele mai răspândite forme ale uitării ar fi următoarele:

- uitarea cotidiană care se manifestă foarte frecvent în comportamentul nostru mnezic și care se referă la diverse conținuturi ale memoriei. Explicația ar fi dată de faptul că reprezentările noastre despre anumite obiecte sau evenimente, dacă nu sunt întărite prin repetiții sau reactualizări devin mai vagi, mai șterse sau chiar dispar;
- uitarea represivă (studiată de *P. Janet* sau *S. Freud*) se referă la ștergerea din memorie a acelor evenimente care au fost însoțite sau urmate de suferință, sau o umilire a individului. Alteori uităm și evenimente care au produs plăcere, satisfacție dar care la timpul la care ne referim intră într-un conflict valoric cu anumite principii de morală;
- uitarea provocată de anumite șocuri sau traumatisme, afecțiuni somatice, intervenții neuro-chirurgicale. Se mai numește și uitarea traumatică;
- uitarea prin simultaneitate – producerea sau desfășurarea concomitentă în timp și spațiu a unor evenimente poate provoca uitarea unora;
- uitarea regresivă – specifică anumitor grupe de vârstă, este cauzată de procesele de degenerare a țesuturilor nervoase cerebrale;
- uitarea voluntară – intenționată a intrat în sfera preocupărilor psihologice relativ târziu, fiind cunoscute contribuțiile aduse de *Reitman* și colaboratorii săi;
- uitarea dependentă de împrejurări exprimată în ștergerea contextului fizic în care au fost memorate anumite conținuturi.

4.4. METACOGNIȚIA – CONDIȚIE A ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE

Ce este metacogniția? Termen intrat relativ recent în sfera preocupărilor științifice, metacogniția desemnează „cunoștințele noastre despre cogniție, procesele și strategiile de reglare a cogniției" (*Doron, Parot*, 1999), descrierea cunoștințelor verbalizate și abilitatea de reflectare conștientă în legătură cu percepția, memoria, învățarea etc. Apariția cunoștințelor metacognitive este legată de vârsta preadolescenței nefiind relaționată cu nivelul de funcționare cognitivă. Din această perspectivă metacogniția implică următoarele categorii de cunoștințe (*Woolfolk*, 1998):

a. cunoștințe declarative despre propria persoană, factorii care influențează învățarea, memorarea, deprinderile, strategiile de rezolvare a problemelor, resursele de care ai nevoie. Se răspunde astfel la întrebarea „ce fac" (*What to do?*);
b. cunoștințe procedurale implică informațiile despre modul de utilizare a strategiilor „cum să fac" (*How to do?*);
c. cunoștințele condiționale se referă la timpul și motivul aplicării procedeelor și strategiilor „când și de ce" (*When and Why?*).

O altă accepțiune a termenului se referă la controlul activității cognitive adică la *planificare*, *monitorizare* (supervizare) și *evaluare*.

Planificarea include referiri la timpul necesar derulării activității, strategiile ce trebuie folosite, cunoașterea resurselor de care ai nevoie, cunoașterea datelor de start, a ordinii de urmat și a gradului de concentrare a atenției.

Monitorizarea presupune supervizarea derulării acțiunii, a mersului acesteia.

Evaluarea înseamnă formularea unor judecăți de valoare despre procedeele și strategiile utilizate, oportunitatea acestora, câștigul realizat și prospectarea posibilităților de reutilizare a acestora într-o situație similară. Se intră astfel în domeniul metacunoștințelor care sunt folosite pentru gestionarea bazei de cunoștințe, structurarea, generalizarea, constituirea lor în strategii noi de rezolvare a unor probleme.

În practica școlară cadrele didactice ar trebui să-i ajute pe elevi să-și însușească următoarele categorii de cunoștințe metacognitive:

- despre sine – relaționate cu imaginea și conștiința de sine – ce caracteristici psiho-fizice sunt relevante și îl ajută pe elev să-și constituie un statut bun și să-și valorifice potențialitățile?
- despre sarcini – cum să analizeze o sarcină de învățare, de ce cunoștințe are nevoie pentru rezolvare, ce procedee și tehnici pot fi folosite?
- despre strategii de învățare – cum să învețe, cum să memoreze eficient, cum să-și pună întrebări și să caute răspunsuri, cum să se autoevalueze?

Toate acestea necesită pe de o parte un anumit nivel de maturizare psihică a elevilor dar și prezența unui real interes din partea cadrelor didactice pentru „înarmarea" acestora cu tehnici de muncă intelectuală care să facă ulterior posibilă autoinstruirea, autoeducația.

Memorarea informațiilor și rezolvarea de probleme sunt două din cele mai importante aspecte ale activității de învățare în școală. La acestea vom face referiri în continuare din perspectiva metacogniției. Privitor la memorie *Flavell* (*apud Zlate*, 1999) distinge două mari categorii de informații pe care oamenii le posedă despre memorie:

- cunoștințe referitoare la strategiile mnezice necesare rezolvării unor situații particulare;
- cunoștințe care vizează aspectele particulare ale situației mnezice.

Acestea din urmă fac trimitere la subiect (cunoașterea propriilor capacități de memorare precum și a tipului de memorie dominant – vizual, auditiv, chinestezic etc.); sarcină (cunoașterea naturii sarcinii care poate fi de fixare/memorare, recunoaștere sau reproducere); strategie (cunoașterea eficienței unei strategii mnezice). Care sunt principiile și regulile unei memorări eficiente și pe care elevii trebuie treptat să ajungă să le cunoască?

a. cunoașterea scopului în memorare determină creșterea randamentului de aproximativ 5-6 ori;
b. memorarea este mai productivă dacă se bazează pe înțelegerea materialului mai ales atunci când acesta este mai complex;
c. se fixează mai ușor informațiile dacă sunt organizate în sisteme, dacă sunt clare, dacă sunt legate de sfera afectivă și motivațională a elevului;

d. s-a dovedit experimental că se reține mai ușor un material intuitiv-senzorial decât unul abstract, unul verbal-semnificativ decât unul verbal-nesemnificativ;

e. materialele ce cuprind serii omogene se fixează mai ușor decât cele heterogene (vezi *Efectul Robinson*; *Efectul Restorff*; *Efectul Underwood* în *Zlate*, 1999);

f. volumul materialului influențează memorarea, dovedindu-se experimental că dacă acesta crește în progresie aritmetică atunci timpul de memorare crește în progresie geometrică.

Elevul trebuie să știe că eficiența memoriei este asigurată și de o serie de cerințe ce țin de propria persoană și care fac trimitere la:

a. gradul de implicare în activitate ce favorizează interacțiunea dintre el și materialul de memorat sporesc performanțele mnezice;

b. semnificația materialului de memorat are de asemenea efect asupra actului memorării;

c. scopul principal al acțiunii concretizat într-un anumit conținut se memorează mai ușor decât dacă acesta ar constitui condițiile de realizare a scopului;

d. cum memorăm „global sau parțial" sunt de asemenea elemente care țin de educație dar și de stilul cognitiv (vezi dependent sau independent în *problem-solving*) care pot influența memorarea. Cunoașterea acestei particularități este necesară și este dependentă și de natura materialului de memorat.

Ce procedee mnemotehnice putem sugera elevilor să folosească pentru a fi mai eficienți?

a. metoda grupării informațiilor după un anumit criteriu fie el și artificial construit;

b. metoda ordonării alfabetice a unor termeni ce trebuie memorați

c. metoda numerică – implică gruparea unor termeni și acordarea de coduri numerice fiecărei clase;

d. metoda asociațiilor – ușurează reamintirea și face posibilă reproducerea construind lanțuri logice între conținuturi se pot reține mai ușor și reactualiza prompt și complet. Se pot folosi asociații de: tipul cauză-efect; similitudine-contrast; contiguitate

etc.;

e. sistemul „localizării" datelor care impune imaginarea unui spațiu și a locului ce facilitează memorarea unui anumit conținut stabilindu-se astfel o relație între ceea ce se memorează și obiectele din spațiu respectiv;

f. sistemul conexiunii număr-imagine implică asocierea imaginii unui obiect cu un număr (vezi tehnica învățării numerelor și literelor la clasele mici).

În rezolvarea de probleme elevii trebuie conștientizați asupra următoarelor aspecte:

- să știe să identifice o problemă și să stabilească oportunitatea ei;
- să definească scopurile problemei și să-și reprezinte problema;
- să exploreze posibilele strategii de rezolvare;
- să anticipeze rezultatele pe care le va obține;
- să verifice dacă soluția/soluțiile sunt cele corecte.

În definirea problemei și a scopului acesteia elevii trebuie să-și focalizeze atenția asupra informației relevante, pentru a o distinge de cea irelevantă. O a doua sarcină este cea care vizează înțelegerea lingvistică, semnificația termenilor incluși în problemă și determinarea relațiilor dintre aceștia (vezi la clasele mici și nu numai sublinierea cuvintelor necunoscute și explicarea acestora).

Înțelegerea sau decodarea lingvistică este urmată de înțelegerea problemei în ansamblul ei pentru a stabili distanța dintre scopuri și datele preliminare, uneori fiind necesară împărțirea în subprobleme. După ce au parcurs aceste faze urmează realizarea, executarea planului sau a schemei de rezolvare și formularea concluziilor (vezi în detaliu *problem-solving*...). În explorarea soluțiilor elevii trebuie ajutați să înțeleagă că pot proceda algoritmizat sau euristic în funcție de natura problemei.

În privința strategiilor utilizate în învățare elevii trebuie de asemenea familiarizați cu acestea pentru a testa și a opta ulterior pentru cea pe care ei o consideră mai eficientă. Astfel *Robinson* (1964; 1972) descrie metoda **SQ3R** care solicită elevul să parcurgă următorii pași:

- *survey* – să treacă în revistă informația;
- *question* – să-și pună întrebări relative la ce a citit;
- *read* – să citească cu atenție materialul;
- *recite* – să povestească cele reținute;
- *review* – să revadă materialul pentru a înțelege mai bine.

O variantă mai recent formulată de *Thomas* și *Robinson* (*apud Woolfalk*, 1998) se intitulează **PQ4R** aceste prescurtări însemnând – *Preview* (vizionare); *Question* (întrebare); *Read* (citire); *Reflect* (reflectare); *Recite* (recite); *Review* (revedere).

În prima fază (*Preview*) se introduce în temă/secțiune, citește obiectivele, numărul, propozițiile principale sau „ideile ancoră", realizează o schemă generală asupra materialului. Apoi în etapa *„Question"* pentru fiecare secțiune/secvență mai mare scrie întrebările privitoare la importanța materialului. Pentru a putea răspunde la ele trebuie să citească (*Read*) textul în detaliu cu mare atenție. În timp ce citește încearcă să reflecteze (*Reflect*), să gândească asupra unor exemple sau să imagineze, să elaboreze conexiuni între ceea ce citește și ceea ce știe. După citirea fiecărei secțiuni se recitește (*Recite*) textul în întregime și se încearcă găsirea răspunsurilor la întrebările avansate în faza inițială. În ultima etapă (*Review*) se încorporează noul material în memoria de lungă durată și va fi folosit în funcție de cerințele individului și ale mediului său.

Metacogniția se poate sau trebuie extinsă și în formarea celorlalte abilități cognitive care fac trimitere la percepție, la dezvoltarea spiritului de observație etc.

4 5. DEPRINDERILE

4.5.1. Ce sunt deprinderile?

În cadrul activității de învățare intervin numeroase acțiuni care repetându-se se consolidează, se automatizează devenind deprinderi. Beneficiind de rapiditate, desfășurare relativ simplă și fără intervenție semnificativă a atenției și voinței deprinderile facilitează desfășurarea unor activități fie ele motorii, senzoriale sau intelectuale. *Al. Roșca*

(1975, p. 446) definește deprinderile „moduri de acțiune care au devenit prin exercițiu componente automatizate ale activității". Fiind inițial o acțiune conștientă, prin exercițiu aceasta se automatizează grație repetării și învățării. Baza fiziologică a deprinderilor o constituie stereotipul dinamic sau „matricea funcțională în care sunt reunite veriga aferentă și cea efectorie a reflexelor" (*Popescu-Neveanu*, 1978, p. 187). Efecte ale adaptării și învățării, deprinderile ocupă aproximativ 50% din volumul activităților umane iar din acestea cea mai mare parte respectiv 60% se formează în copilărie (*Șchiopu*, 1997).

La nivelul personalității deprinderile se înlănțuie și se dispun pe nivele de generalitate organizându-se într-un sistem. Prin urmare odată formate acestea capătă o mare stabilitate și se impun în comportamentul individului, motric, senzorial, verbal sau intelectual. Există uneori tendința, chiar și în practica școlară, de a pune semnul de egalitate între deprinderi și obișnuințe. Cele două noțiuni se aseamănă dar și se deosebesc. Astfel, asemeni deprinderii, obișnuința este o formă de manifestare a comportamentului, rezultat al acțiunii repetate care duce însă la trebuințe. Ori știm că trebuința înseamnă o stare de dezechilibru care generează o stare de tensiune ce se cere a fi rezolvată. Apoi, dacă deprinderea exprimă mai mult aspectul tehnic de execuție al unei activități, obișnuința se traduce printr-o stare de necesitate, de săvârșire a acțiunii respective. Dacă ne referim la elevi, citit-scrisul se formează ca deprindere, lectura însă devine obișnuință. *P. Popescu-Neveanu* definește obișnuința ca pe o deprindere propriomotivată care se impune în conduită în virtutea unei necesități afective. Am putea spune că o deprindere superior dezvoltată se transformă în obișnuință, în acest caz nemaifiind nevoie de stimulări sau întăriri exterioare. Fiind considerate drept „o a doua natură a omului" obișnuințele prefigurează (în copilărie) trăsăturile de caracter. Apoi dacă deprinderile sunt considerate greșite sau corecte, deci neutrale, obișnuințele pot fi pozitive sau negative, fiind încărcate emoțional.

4.5.2. Clasificarea deprinderilor

Chiar dacă inițial deprinderile au fost studiate din perspectiva celor motorii, nu trebuie să credem că gama deprinderilor s-ar reduce la acestea. Cu cât activitățile umane sunt mai complexe cu atât crește și

numărul de acțiuni care se pretează la automatizare. Astfel, dacă vom lua drept criteriu procesualitatea psihică vom întâlni deprinderi *motorii*, *senzorial-perceptive*, *intelectuale*. Dacă ne vom orienta după tipul de activitate vom desprinde deprinderile implicate în *învățare*, în *joc*, în *muncă*. Relația dintre componenta senzorială, motrică și cea intelectuală variază în funcție nu numai de domeniul de activitate dar și în funcție de stadiul formării deprinderii. Există deprinderi intelectuale în care componenta motrică este evidentă în fazele de început a acestora. Ne gândim spre exemplu la deprinderea de numărat și de calcul aritmetic ce debutează prin grupări de elemente materiale (bețișoare, jetoane, bile etc.) sau la deprinderea de citit care într-o primă fază face apel la material intuitiv manipulabil (alfabetarele).

4.5.3. Condițiile și etapele formării deprinderilor

În activitate în general, în cea de învățare în mod special sunt însușite anumite moduri de acțiune elaborate în cursul practicii social-istorice și selecționate ca fiind cele mai eficiente. Pentru a-și putea forma un set de deprinderi fie ele motrice sau intelectuale elevul trebuie ajutat să parcurgă anumite faze iar cadrul didactic să respecte anumite condiții. Parcurgerea acestora comportă particularități ce sunt dependente de natura activității în cadrul căreia se formează deprinderea respectivă. Astfel deprinderile intelectuale au inițial caracteristici asemănătoare celor senzorial-motrice. Pe măsură însă ce se repetă și se exersează aceste acțiuni se internalizează devenind operații mintale, cognitive.

Observațiile efectuate asupra formării deprinderilor în diverse domenii de activitate au permis decelarea unor faze și a unor condiții ce iau forma unei scheme relativ unitare. Se pot distinge astfel următoarele etape:

- orientarea și familiarizarea cu acțiunea;
- învățarea analitică, pe operații;
- organizarea și sistematizarea elementelor acțiunii;
- sintetizarea și integrarea operațiilor într-o acțiune unitară;
- perfecționarea deprinderii.

Întrucât în fiecare etapă intervenția cadrului didactic este absolut necesară vom prezenta specificul acestor faze concomitent cu setul de condiții aferente acestora.

a. *Orientarea și familiarizarea* în acțiune schițează ceea ce *I.P. Galperin* a numit *„fundamentul orientativ al acțiunii"* formarea unei reprezentări preliminare asupra acesteia. Vom observa în această etapă care sunt exercițiile pregătitoare, și mai ales caracteristicile acestora (lipsă de precizie, de coordonare, consum de energie, erori numeroase). Ce face cadrul didactic în această etapă? Mai întâi prezintă elevului informația necesară într-o formă schematică cu privire la modul de lucru. Este interesat, de asemenea, să aducă la cunoștința elevilor care este utilitatea acestei acțiuni, condițiile de desfășurare și mijloacele de care va avea nevoie. De cele mai multe ori explicația verbală este însoțită de prezentarea modelului și/sau demonstrarea, ușurând astfel familiarizarea cu specificul acțiunii respective. Explicația și demonstrația favorizează schițarea unui plan mintal atât a componenței, structurii acțiunii cât și succesiunea operațiilor. Cercetările au demonstrat că rapiditatea învățării crește cu 44% dacă demonstrația este însoțită de explicații complete.

b. *Învățarea analitică* este obligatorie întrucât elevul nu-și poate însuși dintr-o dată toate elementele componente ale acțiunii. Atenția fiind distribuită asupra execuției este posibil ca să omită o parte din componente. În această etapă controlul verbal poate influența pozitiv activitatea elevului. Condiția asigurării eficienței fazei este dată de exercițiu care nu înseamnă numai o simplă repetare a unei operații ci contribuie la perfecționarea actului. În situațiile în care deprinderea impune un număr mare de exerciții se ridică problema repetării lor, a duratei, numărului și tipului de repetiții (vezi repetițiile și rolul lor în învățare).

c. *Organizarea și sistematizarea* elementelor acțiunii favorizează sesizarea erorilor, mișcările în plus precum și reducerea semnalelor exteroceptive. Acest fapt este posibil grație intervenției controlului și autocontrolului prin care se confirmă legăturile corecte și se elimină cele greșite. Pentru aceasta însă elevul are

nevoie de cunoașterea rezultatelor pe de o parte aprecierea și evaluarea făcute de cadrul didactic iar pe de altă parte prin autoapreciere, autoevaluare. Antrenarea elevilor în procesul de autoevaluare – în condițiile în care aceștia cunosc criteriile de măsurare, este mai mult decât benefică. Cum apare autocontrolul? Exercițiul repetat de evaluare făcut de cadrul didactic este treptat interiorizat de către elev și devine autocontrol.

d. *Etapa sintetizării și integrării* operațiilor într-o acțiune unitară presupune o restructurare, o dirijare a atenției asupra ansamblului și nu asupra elementelor de detaliu. În cazul deprinderilor motrice sau a celor ce cuprind o componentă motrică, în această fază controlul exteroceptiv face loc tot mai mult celui proprioceptiv (*Roșca*, 1975; *Popescu-Neveanu*, 1982).

e. *Etapa perfecționării* deprinderilor presupune actualizări selective ale unor operații și încercarea de îmbinarea a acestora în noi configurații. Din dorința de a-și ușura activitatea individul va încerca permanent să caute noi procedee de desfășurare a acțiunii. Este vorba, prin urmare de o autoperfecționare continuă. Intervin aici controlul și autocontrolul.

4.5.4. Transferul și interferența deprinderilor

Menționam anterior că la nivelul personalității deprinderile se constituie în ierarhii, ce implică, firesc, interacțiune. În unele cazuri această acțiune facilitează formarea unor deprinderi iar alteori îngreunează procesul. În primul caz avem de-a face cu ceea ce numim transfer. Interacțiunea deprinderilor este abordată deseori numai din perspectiva transferului făcându-se distincție între transferul pozitiv și transferul negativ.

Ce este transferul? În mod obișnuit influența pozitivă a vechilor deprinderi asupra unei deprinderi noi, în curs de formare, se numește transfer. În practica școlară situațiile de transfer sunt foarte numeroase, gândindu-ne la calcul aritmetic, analize gramaticale, învățarea limbilor străine sau anumite deprinderi motrice. Problema transferului a preocupat pe numeroși cercetători începând cu *Pavlov* și până la psihologii cognitiviști (vezi: Transferul – condiție a învățării).

În ce privește *interferența*, aceasta constă în influența inhibitivă reciprocă ce poate îmbrăca două forme: asociativă și reproductivă (*Roșca*, 1976). *Interferența asociativă* este întâlnită mai frecvent în reorganizarea deprinderilor, când acțiunea cere un procedeu nou. *Interferența reproductivă* este explicată de inhibiția retroactivă și cea proactivă. Inhibiția retroactivă este favorizată de existența asemănărilor dintre cele două deprinderi; de nivelul antrenamentului inițial, volumul materialului și intervalul de timp ce s-a scurs dintre cele două, activități.

Inhibiția proactivă apare atunci când diminuează reproducerea unei teme din cauza învățării unei alteia. Pentru diminuarea efectelor negative ale interacțiunii deprinderilor se recomandă:

- consolidarea modelelor concrete de acțiune având în vedere că dezînvățarea și reînvățarea sunt mai dificile decât cea inițială;
- utilizarea sistematică a comparației pentru scoaterea în evidență a asemănărilor, deosebirilor, similitudinilor;
- stabilirea unui interval de timp suficient între diferite deprinderi;
- dozarea volumului de sarcini în raport cu particularitățile elevului pentru a preveni supraîncărcarea.

Deprinderile formate constituie premisele formării unor însușiri mai complexe de personalitate.

4.6. ATENȚIA

4.6.1. Definire

Creșterea eficienței unei activități, cu atât mai mult a activității de învățare este dependentă de atenție care poate fi socotită o orientare și simultan o concentrare a structurilor bio-psihice asupra unui anumit obiect din realitatea înconjurătoare (sau aspect intern). Chiar dacă nu dispune de un conținut reflectoriu propriu, atenția asigură „declanșarea, menținerea și optimizarea proceselor psihice cognitive" (*Preda apud Radu*, 1991, p. 92). În plan subiectiv, atenția se traduce într-o stare de încordare rezultată tocmai din concentrarea activității psihice asupra

unui obiect sau fenomen, idei, acțiune, stare internă iar în plan comportamental se concretizează în *selectivitate*, *orientare* și *activare*. Prin urmare individul răspunde selectiv, numai la anumiți stimuli. Astfel din multitudinea stimulilor care asaltează individul la un moment dat, acesta va alege și va răspunde doar la o parte din ei, care prezintă relevanță, ceilalți sunt parțial sau total ignorați. Stimulii selectați beneficiază de „un tratament prioritar care se traduce printr-o facilitare a percepției, printr-o prelucrare mai elaborată sau prin accesul la conștiință" (*Doron, Parot*, 1999, p. 91). Fiind socotită o condiție primară pentru desfășurarea proceselor de cunoaștere, a celor de autoreglare și a comportamentelor motorii, atenția este definită ca „proces psihofiziologic care constă în orientarea și concentrarea selectivă a activității psihice asupra unor stimuli sau sarcini în vederea obținerii unei percepții optime rezolvării adecvate a sarcinilor, a situațiilor-problemă și adaptării comportamentului senzorio-motor, cognitiv și afectiv la mobilitatea condițiilor externe și la dinamica motivelor și scopurilor persoanei" (*Preda apud Radu*, 1991, p. 93).

4.6.2. Formele atenției

În dezvoltarea sa atenția trece de la forme elementare, neelaborate la forme complexe în baza maturizării nervoase dar și a achizițiilor prin învățare. Astfel, uneori orientarea și concentrarea se realizează neintenționat și fără efort voluntar, stimulul impunându-se grație unor caracteristici dezvoltă atenția *involuntară*. Când stimulul are o intensitate deosebită comparativ cu alții, atunci el se impune atenției, intensitatea trebuie apreciată în raport de contrastul față de ambianță. Alteori modificarea sau intermitența stimulilor declanșează atenția involuntară. În situațiile în care un stimul acționează o perioadă mai lungă de timp fără a interveni vreo modificare, atenția încetează, intervenind adaptarea la acel stimul. Caracterul neobișnuit al unui stimul poate de asemenea să producă atenție involuntară. Toate aceste însușiri provoacă reflexul de orientare care „suspendă activitatea în curs de desfășurare și direcționează activitatea perceptivă către un stimul nou pentru detectarea discriminarea și identificarea acestuia" (*Preda apud Radu*, 1991, p. 95). *D.E. Berlyne* (*apud Popescu-Neveanu*, 1978) pune atenția involuntară în relație cu curiozitatea perceptivă și

epistemică, caracteristicile stimulilor (menționate mai sus) duc la creșterea nivelului de vigilență. În general – scrie *Al. Roșca* (1976, p. 365) „atrag atenția acei stimuli care au o influență fie pozitivă, fie negativă asupra integrității organismului, cei care au legătură cu interesele și preocupările permanente ale unei persoane, cu activitatea sa actuală sau de perspectivă". Întrucât caracterul de noutate sau de neobișnuință diminuează rapid atenția involuntară este de scurtă durată, menținându-se de obicei cât se mențin și caracteristicile stimulului. Intenția, scopul, efortul voluntar, comanda verbală declanșează o formă superioară a atenției numită *voluntară*. Orientarea și concentrarea în cazul acestei forme de atenție se realizează preponderent cu ajutorul integratorilor verbali care sporesc semnificațiile unor stimuli. *„Setul instrucțional"* are rol sporit nu numai în concentrarea atenției ci și în comutarea ei, fapt ce a putut fi demonstrat experimental. În practica școlară, cadrele didactice utilizează frecvent comenzi de tipul „fiți atenți", „atenție" cu scopul organizării atenției voluntare. De subliniat este faptul că utilizarea prea frecventă a acestor instrucțiuni verbale determină scăderea semnificației, de aceea se va recurge și la alte modalități de captare și menținere a atenției. Importanța acestei forme de atenție este evidențiată în procesul de predare-învățare-evaluare și prin includerea în structura oricărui tip de lecție a unei secvențe speciale care are drept scop capacitarea atenției elevilor pentru a obține un maxim de eficiență. *H. Munn* (*apud Popescu-Neveanu*, 1978) vorbește și de o atenție *habituală* susținută de un sistem de deprinderi perceptive, intelectuale sau motorii. Această atenție postvoluntară explică faptul că o activitate susținută la început voluntar se desfășoară apoi fără intervenția semnificativă a acestuia fiind întreținută energetic de afectivitate și voință. Atenția postvoluntară este foarte eficientă generând continuu efecte de facilitare.

4.6.3. Însușirile atenției

Atenția este considerată o condiție indispensabilă în desfășurarea activității de învățare dar ea este totodată și rezultatul acestei activități, în cursul căreia capătă, își dezvoltă anumite însușiri sau calități. Care sunt acestea?

a. *Volumul atenției* este dat de totalitatea elementelor informa-

ționale înregistrate de individ simultan sau „dintr-o privire". Cercetările experimentale (*Müller apud Popescu-Neveanu*, 1978) evidențiază faptul că omul înregistrează, percepe cu claritate simultan 5-7 elemente. De volumul atenției trebuie să țină seama cadrul didactic mai ales atunci când este angrenat într-o activitate de formare de deprinderi. În faza în care prezintă, demonstrează modelul, realizează instruirea verbală, este posibil ca numărul de elemente asupra căruia trebuie elevul să se concentreze simultan să depășească această „cifră magică".

b. *Stabilitatea atenției* exprimă durata menținerii neîntrerupte și intensive asupra aceluiași obiect sau aceleiași activități. Este prin urmare o caracteristică temporară a concentrării, a focalizării atenției și a modului de organizare a acesteia. Această însușire a atenției este dependentă de o serie de factori printre care: importanța, semnificația obiectului, caracterul atractiv al activității dar este influențată și de particularitățile de tip, instabilitatea și neechilibrul proceselor nervoase, putând-o puternic influența. Este o calitate educabilă în procesul de învățare-predare-evaluare.

c. *Flexibilitatea atenției* se exprimă în capacitatea de restructurare rapidă a acesteia de la un tip de activitate la altul sau de la un obiect la altul. Mobilitatea atenției se „evalucază în raport cu capacitatea subiectului de a realiza deplasări ale focalizării acestui proces psihofiziologic realizate intenționat, în intervale scurte de timp în raport cu solicitările unor sarcini" (*Preda apud Radu*, 1991, p. 95). Asemeni celorlalte trăsături, flexibilitatea atenției este dependentă pe de o parte de caracteristicile și natura activității dar și de caracteristici ce țin de subiect atât din punctul de vedere al nivelului de dezvoltare ontogenetică cât și din punctul de vedere al particularităților de tip de sistem nervos. Astfel mobilitatea sangvinicului va facilita dezvoltarea acestei calități pe când neechilibrul colericului ar putea favoriza apariția instabilității sau chiar a unei labilități a atenției. Firesc în acest proces complex un rol important revine educației.

d. *Distribuția atenției* este o plurifocalizare a atenției, funcționarea în direcții diferite, implicând – după *A.V. Uhtomski* – concomitența mai multor dominante. Distribuția devine însă posibilă cu condiția ca cel puțin una dintre activități să fie automatizată, condusă de regiuni corticale parțial inhibate. În caz contrar desfășurarea simultană a două activități duce la apariția unor efecte negative. Simultaneitatea se realizează fie prin faptul că una din activități este automatizată și nu cere controlul atenției fie prin alternarea rapidă a atenției de la o activitate la alta sau prin includerea acțiunilor într-o singură activitate coordonată (*Roșca*, 1976).

Capitolul V

ROLUL PROCESELOR AFECTIV-MOTIVAŢIONALE ÎN ÎNVĂŢAREA ŞCOLARĂ

5.1. CONCEPTUL DE MOTIVAŢIE; CONCEPTUL DE AFECTIVITATE

Motivaţia este definită ca fiind forţa care activează, direcţionează şi menţine un comportament (*Reber*, 1995).

Afectivitate nu a fost definită niciodată, termenul fiind folosit sinonim cu procese emoţionale sau ca şi concept umbrelă pentru un număr de experienţe subiective cum ar fi afecte, emoţii, dispoziţie afectivă, sentimente, acestea fiind considerate de unii autori (*Radu*, 1991) forme ale proceselor emoţionale (*Reber*, 1995). Este însă considerată ca fiind una dintre cele trei componente majore ale psihicului uman alături de cogniţie şi comportament. Termenul de „emoţie" derivă din latinescul *emovere* care înseamnă mişcare, excitaţie, agitaţie. Fiecare teorie care încearcă o explicare a proceselor emoţionale are o concepţie proprie asupra afectivităţii. *Reber* (1995) afirmă că orice carte de psihologie are un capitol despre procese emoţionale, dar că fiecare lasă materialul să substituie o definiţie concisă. *Weiner* (1992) are o anecdotă în acest sens: un student se duce să viziteze universitatea la care va învăţa, plimbându-se prin campus vede clădirile, vede biblioteca, vede sala de gimnastică etc.; după ce turul prin campus ia sfârşit studentul întreabă: „Dar, unde este universitatea?".

S-au evidenţiat următoarele caracteristici ale *motivaţiei* pe care le vom exemplifica din practica şcolară:

- *activarea* exprimată în producerea comportamentului (un elev alege să facă sau să nu facă tema);

- *persistența* în comportamentul produs (dacă este o temă mai grea elevul poate persista sau din contră renunța);
- *intensitatea* (nivelul de implicare în realizarea temei);
- *latența comportamentului* (cât timp va dura până să treacă direct la acțiune?);
- *direcția* (un copil motivat să-și facă temele se va îndrepta spre teme și nu spre televizor).

Ne putem întreba astfel de ce a ales elevul să se comporte într-un anumit mod, de exemplu să-și facă temele? Odată făcută decizia asupra comportamentului cât timp va dura până la declanșarea lui, cât timp va dura până să treacă la realizarea lor? Care este intensitatea cu care se implică, odată ce își deschide manualul se concentrează elevul doar asupra temelor sau mai și visează între timp? Ce anume îl determină să persiste în comportamentul respectiv, ce anume îl determină pe elev să persiste în făcutul temelor?

Alderman (1999) descrie trei funcții psihologice ale motivației.

1. energizarea sau activarea comportamentului (ce-i angajează sau îi determină pe elevi să nu se angajeze în învățare);
2. direcționarea comportamentului (de ce un anumit curs al acțiunii este urmat și nu altul);
3. persistența reglată a comportamentului (de ce elevii persistă pentru atingerea unui anumit scop).

În ceea ce privește *emoțiile* ele sunt însoțite de diferite nivele de arousal și dorință de a acționa. Supărarea, bucuria, mila, dezgustul, dragostea sunt condiții relativ momentane a căror trăire motivează activitatea și apoi se potolesc. Stările emoționale deseori sunt dezorganizatoare, destabilizatoare de comportament. Acesta este cazul emoțiilor extreme ca furia, depresia, anxietatea. Emoțiile sunt determinate evolutiv și reflectă strategii de supraviețuire a speciilor.

Motivația a fost studiată din mai multe perspective, *Petri* (1996) dar și *Reber* (1995) identificau următoarele dimensiuni de analiză a motivației: nomotetic *vs* ideografic, înnăscut *vs* dobândit, mecanist *vs* cognitiv intern *vs* extern. Abordarea nomotetică implică dezvoltarea unor legi generale sau universale prin analiza modului în care indivizii sunt similari între ei. De exemplu, descoperirea implicării hipotalamu-

sului în motivație este nomotetic. Abordarea ideografică propune faptul că vom putea înțelege comportamentul analizând modul în care oamenii diferă. Umaniștii susțin acest mod de abordare. Disputa ereditate-mediu durează de veacuri, sunt teorii care susțin primordialitatea eredității (psihanaliza), altele primordialitatea mediului (behaviorismul). Abordarea mecanicistă asumă că schimbările în factori specifici activează circuite care motivează organismul să se angajeze în comportamentul potrivit. Cercetătorii mecaniciști sunt de obicei interesați de partea internă, înnăscută a motivației. Teoriile cognitive asumă că modul în care informația este procesată influențează starea noastră motivațională. Dimensiunea internă a motivației este exprimată în nevoi, comportamentul este declanșat tocmai pentru satisfacerea acestor nevoi. Dimensiunea externă susține că schimbarea motivației este determinată de schimbările din mediul extern.

În cazul *proceselor afective* toate teoriile recunosc prezența următoarelor categorii de factori:

a. stimulii instigatori care pot fi de natură exogenă sau endogenă;
b. corelatele fiziologice incluzând aici sistemul nervos (central și vegetativ) precum și pattern-uri specifice de acțiune (interacțiunea talamus-hipotalamus);
c. evaluarea cognitivă se referă la semnificația personală a unui eveniment și
d. proprietăți motivaționale, *arousal*-ul emoțional este totdeauna văzut ca având rol în declanșarea activității (*Reber*, 1995).

În ceea ce urmează vom analiza pe scurt teoriile motivației și ale proceselor emoționale, cadrul general va urma linia teoriilor motivației, teoriile emoțiilor fiind descrise sub umbrela teoriilor motivației. Unele orientări s-au preocupat îndeaproape de ambele procese.

5.2. TEORII ALE EMOȚIILOR

Prima dată vom trece în revistă ***teoriile* arousal-*ului*** care sugerează că atât motivația cât și emoția pot fi înțelese în termeni de *arousal*. Definim prin *arousal* intensitatea stării de activare ce caracterizează un individ. Putem înțelege emoțiile și motivația vizualizându-le pe un continuum al activării comportamentului. Acest continuum se întinde

de la nivelele cele mai joase de *arousal* (coma sau somnul) la cele mai înalte nivele de *arousal* (furia). Modificarea de *arousal* aduce modificare de comportament. De exemplu, schimbarea stării de activare din somn în stare de veghe va creşte eficienţa performanţei, dar şi schimbarea stării de activare din starea de veghe în *arousal* emoţional extrem va interfera cu eficienţa comportamentului. Relaţia *arousal*-performanţă este foarte bine exprimată de legea *Yerkes-Dodson* reprezentată grafic sub forma unei funcţii U inversate: creşterea *arousal*-ului sau stării de activare determină creşterea performanţei numai până la un anumit punct numit optimum (motivaţional sau emoţional) după care performanţa începe să scadă. Dincolo de acel punct optim, creşterea stării de activare duce la scăderea performanţei.

În cadrul acestor teorii intră următoarele teorii ale emoţiilor: teoria James-Lange, teoria stării excepţionale a lui Cannon şi teoria fiziologic-cognitivă a lui Shacter.

Teoria James-Lange – Independent *W. James* în 1884 şi *Lange* în 1885 descoperă că emoţiile nu se manifestă imediat după perceperea evenimentului ci ca rezultat al răspunsurilor corpului la evenimentul respectiv. Emoţia se produce conform următorului pattern: percepţia stimulului din mediu (profesorul) conduce la schimbări corporale (creşte rata bătăilor inimii, a respiraţiei), la nivel cerebral însemnând schimbarea stării adică emoţie (frică) iar apoi apare comportamentul (răspuns greşit).

Teoria lui Cannon – W.B. Cannon începe să se întrebe experimental asupra veridicităţii *teoriei James-Lange* contrazicând-o. El consideră că emoţia este asociată cu activarea sistemului nervos simpatic. Sistemul nervos simpatic (SNS) şi sistemul nervos parasimpatic (SNP) formează sistemul nervos vegetativ, el controlând procesele involuntare cum ar fi bătăile inimii, constricţia şi dilataţia vaselor de sânge, secreţia glandulară etc. SNS este mai activ când energia stocată a organismului este folosită, pregăteşte organismul pentru situaţii de criză, urgenţă, creşte secreţia de adrenalină, fluxul sangvin în muşchi, rata bătăilor inimii etc. SNP este mai activ când energia organismului este stocată pentru utilizarea viitoare, acţiunea sa este opusă SNS, descreşte rata bătăilor inimii, dilată vasele de sânge etc. *Cannon* consideră că în emoţie controlul este deţinut de talamus care

primeşte informaţii de la diferiţi receptori. El consideră de asemenea că talamusul este responsabil şi de activarea SNS ce conduce la schimbările corporale. Deci emoţia şi schimbările corporale se realizează simultan, nu una urmează celeilalte.

Teoria cognitiv-fiziologică a lui Shacter – asumă că atât *arousal*-ul fiziologic cât şi etichetarea cognitivă sunt necesare pentru formarea emoţiei. Este bine cunoscut experimentul lui *Shacter* şi *Singer* din 1962, teoria lui *Shacter* sugerează că experienţa emoţională rezultă din următoarele secvenţe: există o reacţie corporală (arousal), individul devine conştient de această reacţie, există o nevoie de căutare a explicaţiei reacţiei respective, un indiciu extern este identificat şi reacţia internă este etichetată, această etichetă oferă numele emoţiei, deci este un determinant cheie al experienţei emoţionale.

5.3. TEORII ALE MOTIVAŢIEI

În prima parte a acestui capitol făceam distincţia dintre teoriile mecaniciste ale motivaţiei şi teoriile cognitive. Vom începe prin a descrie ***teoriile mecaniciste***, ele asumă că motivaţia reprezintă forţele interne şi externe care ne oferă energie şi direcţionare comportamentului, aceste forţe nefiind controlabile de către fiinţa umană.

Din această primă categorie fac parte: teoria psihanalitică a lui *Freud*, teoria dorinţelor (trebuinţelor) a lui *Hull*, teoriile gestaltiste (a câmpului şi balanţei) reprezentate de *Lewin* şi *Heider*, teoriile nevoilor umane.

Teoria psihanalitică – În concepţia freudiană instinctul este o forţă înnăscută, neînvăţată care motivează comportamentele noastre complexe, nespecifice. Sunt identificate două categorii de instincte: *ego* (instincte de autoapărare) şi sexuale (instincte de reproducere), ulterior în activitatea sa *Freud* renunţă la aceşti termeni, vorbind despre instinctele vieţii (*Eros*) şi instinctele morţii (*Thanatos*). Aceste instincte sunt inconştiente, sediul lor este *id*-ul, ele există pentru a satisface nevoile biologice şi a crea o anumită energie fizică sau tensiune în individ. Conceptul de energie este foarte important în teoria lui *Freud* şi este definită ca fiind acea forţă care determină lucrurile să se întâmple. *Freud* vorbeşte despre conservarea energiei (omul este un

sistem închis de energie, el dispune de o anumită cantitate de energie ce rămâne constantă de-a lungul timpului), *entropie* (cantitatea de energie care nu este valabilă pentru realizarea unei activități), *catexis* (energia se atașează de anumite obiecte care sunt dorite, dar nu și obținute), energie potențială (*catexix* este numai temporară, dacă scopul dorit este atins, atunci energia se eliberează și poate fi utilizată pentru alte funcții). Se caută deci menținerea homeostaziei, adică a unui mediu intern relativ stabil.

Toate comportamentele sunt declanșate de dorințe instinctuale, dorințe care sunt reprezentate în minte ca și cerințe făcute către propriul corp, ele instigând acțiuni care conduc la reducerea urgenței instinctuale. O dorință este conceptualizată ca energie atașată unui obiect, *catexis*, energia fiind eliberată după atingerea scopului. Acesta constituie modelul primar al motivației, o anumită dorință declanșează comportamentul ce duce la gratificare, sau dacă obiectul lipsește gratificarea se poate face prin vis, sau alte procese (idei halucinante). Principiul plăcerii funcționează. În modelul secundar, intervine *ego*-ul care se interpune între dorință și obiect, anulând comportamentul de satisfacere prin mecanismele de apărare sau satisfacerea lor după principiul realității, conform unui plan alcătuit de *ego*.

Teoria trebuințelor (*drive theory*) – vine să explice atât motivația cât și emoțiile. Ea afirmă că scopul tuturor comportamentelor este reducerea stării de trebuință. Această idee apare prima data la *Thorndike* și devine centrală în concepția lui *Clark Hull* (1884-1952). *Thorndike* a fost primul care cerceta la începutul anilor 1900 învățarea instrumentală și el formulează legea efectului.

Hull sugerează că deficitele psihologice, sau nevoile instigă organismul să treacă la acțiune în vederea satisfacerii acestor nevoi. Trebuințele sunt deci caracteristici motivaționale sau o proprietate a stării de necesitatea. Ele rezultă dintr-un dezechilibru psihologic și împing organismul să caute să restabilească starea de echilibru. Trebuința este un energizant nonspecific al comportamentului. El vorbește despre două tipuri de trebuințe: trebuințe primare (forțe din interiorul individului ce sunt legate de nevoile biologice cum ar fi foamea și setea) și trebuințe secundare (forțe dobândite prin asociere cu trebuințele primare, sunt surse ale motivelor psihologice: bani, dragoste, jocurile

sportive, dorința de a scrie etc.). Legătura dintre stimul și răspuns oferă direcția și nu energia acțiunii, ca să aibă loc anumite asociații, trebuie să existe mai întâi o nevoie. Deci formula pentru comportament este: comportament = trebuință (energie) x asociația stimul-răspuns (direcție).

Reducerea trebuințelor devine un mecanism teoretic prin care întărirea operează, astfel, un stimul care contribuie la reducerea acestor forțe va deveni întărire a răspunsului respectiv.

Cum explică această teorie *emoțiile*? În scrierile lui *Hull*, termenul de emoție nu apare decât în anul 1952, deși vorbește despre motivație din 1943. Emoția este implicată în schimbarea comportamentală ce urmează trecerii de la multe întăriri la puține întăriri și invers, datorită acestui lucru el consideră emoția ca fiind responsabilă de efectele stimulative ale comportamentului.

Kenneth Spence împarte evenimentele motivaționale în două categorii: stări apetitive implicând situații care conduc la comportament de abordare și stări aversive care conduc la comportament aversiv, de retragere. *Spence* consideră că în cazul situațiilor aversive trebuința ce activează comportamentul rezultă din dezvoltarea unui răspuns intern emoțional al organismului. Deci motivația ce activează comportamentul într-o situație aversivă se bazează pe dezvoltarea emoționalității. *Spence* consideră de asemenea că oamenii diferă în ceea ce privește tăria răspunsului emoțional, subiecții foarte emoționali vor avea o performanță mai bună decât cei mai puțin emoționali, deoarece emoționalitatea ridicată va duce la o dorință ridicată și de aici o activare mai bună a comportamentului. Acest lucru este valabil doar în cazul comportamentelor corecte care sunt cele mai probabile, în situațiile complexe de învățare în care comportamentul corect poate să nu fie cel mai probabil, dorința adițională emotivității poate interfera cu performanța.

Teoria gestaltistă – Pentru a explica motivația, gestaltiștii apelează la noțiuni ca tensiune, forță, echilibru. În cazul comportamentului ca și în cazul domeniului fizic și perceptiv, organismul caută un aranjament particular.

O primă teorie gestaltistă asupra motivației este *teoria câmpului* – apar termeni ca structură câmpului, relația dintre părți, forțe. Asumpția

de bază a acestei teorii este aceea că un comportament este determinat de câmpul în care există la un moment dat. Câmpul în cadrul acestei teorii este câmpul forțelor conflictuale. Un comportament al unei persoane trebuie înțeles în baza tuturor forțelor care acționează asupra individului în momentul în care comportamentul apare. Comportamentul este o funcție a *spațiului* vieții. Acest spațiu constă din *persoană* și *mediul psihologic*. *Persoana* este descrisă ca fiind influențată de două tipuri de nevoi care creează tensiunea sau starea motivațională. *Mediul psihologic* conține scopuri ce influențează comportamentul. Forța comportamentală este dată de starea de *tensiune internă* și de *scopurile existente* în mediul psihologic. Forța comportamentală este alterată prin urmare de distanța dintre persoană și scop, cu cât distanța este mai mare cu atât forța este mai mică. Forțele comportamentale au caracteristica de vectori care au direcție și magnitudine.

Persoana este formată dintr-o zonă exterioară senzorio-motorie, prin zona senzorială persoana primește informația senzorială și prin aria motorie ea execută *output*-ul motor. Porțiunea din centru este divizată în mai multe regiuni separate care reprezintă nevoi potențiale ale individului. Cu cât sunt mai importante sau cruciale pentru supraviețuirea individului, cu atât aceste nevoi sunt mai centrale, ele nu vor fi așa de evident exprimate în comportament datorită distanței dintre ele și zona motorie, influența lor asupra comportamentului este uriașă, însă datorită faptului că ele sunt învecinate cu alte nevoi. Granițele dintre nevoi nu sunt fixe, granițele sunt permeabile, unele pot deveni nevoi periferice, altele pot trece din periferie la centru. Tensiunea există când o nevoie potențială devine o nevoie reală, când tensiunea apare, individul va fi motivat să reducă această tensiune. Reducerea acestei tensiuni poate fi făcută prin împărțirea activării cu celelalte nevoi apropiate sau prin act de locomoție și satisfacere a acelei nevoi. În prima situație, tensiunea generală a regiunii respective va fi ușor crescută, dar fiecare nevoie va avea o valoare de activare egală. *Lewin* postulează existența a două tipuri de nevoi: fiziologice și psihologice.

Câmpul psihologic nu este identic cu câmpul real, dar reprezintă toate faptele de care individul este conștient la un moment dat sau totalitatea cunoștințelor care există la un moment dat în memorie. Reducerea tensiunii se face prin locomoție de la o nevoie aflată în

tensiune spre un fapt psihologic potrivit. *Lewin* spune că atunci când există o nevoie în spațiul intern al persoanei, acele regiuni ale mediului psihologic care pot satisface nevoia primesc o valență. Această valență poate fi pozitivă sau negativă, deci acel fapt poate fi atractiv sau aversiv de reducere a nevoii. Valența determină care fapt va fi mai atractiv pentru satisfacerea nevoii. Alegerea modului de satisfacere depinde de constructul forței. Forța are două proprietăți: magnitudine și direcție. Unele forțe vor fi mai puternice decât altele și vor oferi ele direcția comportamentului, dacă forțele au o magnitudine egală, comportamentul va fi rezultatul magnitudinii și direcției tuturor forțelor.

Teoria balanței – a fost formulată de *Fritz Heider* și este derivată din studiul configurațiilor particulare, formate din unități și sentimente. O unitate este un *cluster* mental. Formarea unei unități urmează legile gestaltiste ale percepție pe care le-am discutat în cadrul abordării gestaltiste a învățării. Balanța se referă la relația dintre unități și sentimente. O stare echilibrată se caracterizează prin coexistența unităților și sentimentelor fără stres, fără presiunea de a se schimba. În cazul dezechilibrului acționează o forță ce conduce la schimbare. Există patru posibile combinații pe care trebuie să le luăm în considerare când examinăm: o persoană poate să fie (+) sau poate să nu fie (-) într-o relație de unitate cu o alta, sau ele pot avea sentimente pozitive (+) sau negative (-) una față de alta. Formarea unei unități cu o persoană plăcută sau neformarea unei unități cu o persoană neagreată sunt două situații de echilibru. Formarea unei unități cu o persoană pe care nu o agreezi sau neformarea unei unități cu o persoană care îți place reprezintă o stare de dezechilibru.

Atenția a fost acordată mai mult triadelor decât diadelor. În acest sens putem descrie următoarele situații: o persoană poate să-i placă sau să nu-i placă un obiect, poate să-i placă sau să nu-i placă o altă persoană, cealaltă persoană poate să-i placă sau să nu-i placă acel obiect. Există două stări echilibrate: ambele persoane plac sau displac obiectul, dar ele se plac reciproc. Celelalte două situații în care doar una dintre ele place obiectul, sau ele între ele nu se plac. Motivația este aceea de restabilire a echilibrului.

Teoria nevoilor fundamentale îl are ca și reprezentant pe *Maslow* care afirmă că oamenii se nasc cu nevoi și caută să le satisfacă. Înainte

de a discuta concepția sa, se impune trecerea în revistă a diferenței dintre trebuințe și nevoi. Trebuințele constituie stări produse de: a) deprivarea de anumite substanțe necesare cum ar fi hrană, apă, oxigen, hormoni, medicamente etc. sau b) prezența unor stimuli nocivi cum ar fi zgomotul puternic, frigul excesiv, stimuli dureroși etc. Nevoile sunt: a) anumite lucruri sau stări care prezente vor crește starea de bine a organismului, vorbim astfel de nevoi biologice cum ar fi hrana sau nevoi sociale cum ar fi prestigiu, realizarea personală sau b) o stare internă a organismului care necesită un lucru sau o stare de lucruri, organismul fiind într-o stare de deprivare (*Reber*, 1995). Nevoia reprezintă o stare de deprivare care nu implică în mod obligatoriu o stare motivațională. Pentru a produce motivație, nevoia va trebui să declanșeze o stare de trebuință.

Maslow realizează astfel piramida nevoilor umane cu șapte diviziuni principale:

1. nevoi fiziologice: hrană, apă etc.;
2. nevoi de securitate: lipsa amenințărilor, mediu securizant;
3. nevoi de apartenență: afiliere, acceptare;
4. nevoi de stimă și respect: status, realizare, prestigiu;
5. nevoi cognitive: cunoaștere, înțelegere, curiozitate;
6. nevoi estetice: ordine, frumusețe, structură, artă;
7. nevoi de auto-realizare: împlinire, realizarea potențialului.

Maslow conceptualizează această teorie ca fiind invariantă și menționa că satisfacerea nevoilor fundamentale condiționează satisfacerea nevoilor superioare.

Spre deosebire de *Maslow*, *William Glasser* nu realizează o ierarhizare a nevoilor umane, el stabilește cinci nevoi de bază, fiecare trebuind să fie satisfăcută într-un fel: Aceste nevoi au fost analizate în cadrul teoriei umaniste a învățării. De asemenea, *Henry Murray* considera că procesele motivaționale rezultă din nevoile individului. Nevoia este considerată de către *Murray* ca fiind preocuparea recurentă față de un scop și are două componente: obiectul ce va satisface nevoia, acesta are un caracter direcțional și intensitatea nevoii care oferă energia ce conduce comportamentul. *Murray* împreună cu colegii săi de la Harvard studiază un grup de studenți (bărbați) și identifică 20 de nevoi

manifeste dar și alte nevoi latente. Câteva dintre nevoile manifeste ar fi: nevoia de autorealizare, nevoia de autonomie, nevoia de dominanță, de înțelegere, nevoia de a fi îngrijit. Nevoile sunt învățate și sunt activate de indicii ale mediului. Aceste nevoi pot fi evidențiate și au fost evidențiate de către *Murray* folosind testul TAT (*Thematic Apperception Test*).

Teorii cognitive ale motivației sunt reprezentate de teoriile expectanței-valorii și teoriile atribuirii.

Teoria expectanță-valoare Ideea de bază a acestei teorii este că un comportament motivat rezultă din combinația nevoilor individului cu valorile scopurilor, probabilitatea de manifestare a comportamentului depinde nu numai de valoare scopului individului dar și de expectanța persoanei de a atinge acel scop. Se realizează deci o reprezentare cognitivă a scopului. Chiar și o valoare mare a scopului poate să nu genereze comportamentul dacă expectanța este scăzută. În cadrul acestei categorii putem include teoriile învățării sociale ale lui *Rotter* și *Bandura*, dar vom vorbi și de motivația de autorealizare.

Teoria lui Rotter – Rotter evidențiază patru concepte de bază în teoria expectanță-valoare în analiza învățării sociale a comportamentului: Preferința noastră pentru un eveniment este determinată de *valoarea de întărire* a evenimentului respectiv. În același timp, realizăm *estimări subiective* ale șanselor noastre de a obține o anumită întărire, deci dezvoltăm expectanțe despre obținerea scopului. Expectanțele vor depinde de experiența noastră anterioară cu scopul respectiv, dacă acest lucru s-a realizat în trecut. Reacțiile noastre la situații noi se vor baza pe *expectanțe generalizate* rezultate din trecut. Chiar dacă nu ne-am mai confruntat cu o astfel de situație, *expectanțele noastre generalizate* ne vor ghida comportamentul. Deci comportamentul depinde de expectanțe și valoare: B = E x V.

Rotter mai adaugă că există diferențe între oameni în ceea ce privește expectanțele legate de controlul întăririlor. Această expectanță privind controlul întăririlor o definește *locus of control*. *Locus*-ul controlului se poate întinde pe un continuum al internalității-externalității. Indivizii interni percep întăririle și pedepsele ca rezultat al propriului lor comportament, ei consideră deci că sunt în control asupra comportamentului lor. Indivizii externi percep întărirea și

pedeapsa în afara controlului lor, comportamentul lor este datorat norocului, sorții, puterii celorlalți sau altor condiții asupra cărora individul nu are control. Studiile arată că indivizii cu *locus of control* extern au o motivație a autorealizării scăzută (*Nowicki, Barnes*, 1973, *apud Petri*, 1996)

Teoria autoeficacității îi aparține lui *Bandura* (1986). Autoeficacitatea (*self-efficacy*) este o evaluare pe care o persoană o face asupra competențelor sale de a avea succes într-o sarcină. Este o judecată a individului despre capacitatea sa de a organiza și executa acțiunea cerută spre a obține un anumit tip de performanță. Elevii vor fi mai implicați, vor munci mai mult, vor persista în sarcină dacă vor considera că sunt buni, dacă vor avea un *self-efficacy* ridicat.

Potrivit lui *Bandura* (1986) judecățile autoeficacității sunt influențate de patru surse: *experiența stăpânită, observarea vicariantă, persuasiunea socială, arousal* și modul în care aceste surse sunt evaluate de individ. Aceste patru surse reprezintă informația stocată în memorie, precum și disponibilitatea curentă în desfășurarea contextului social.

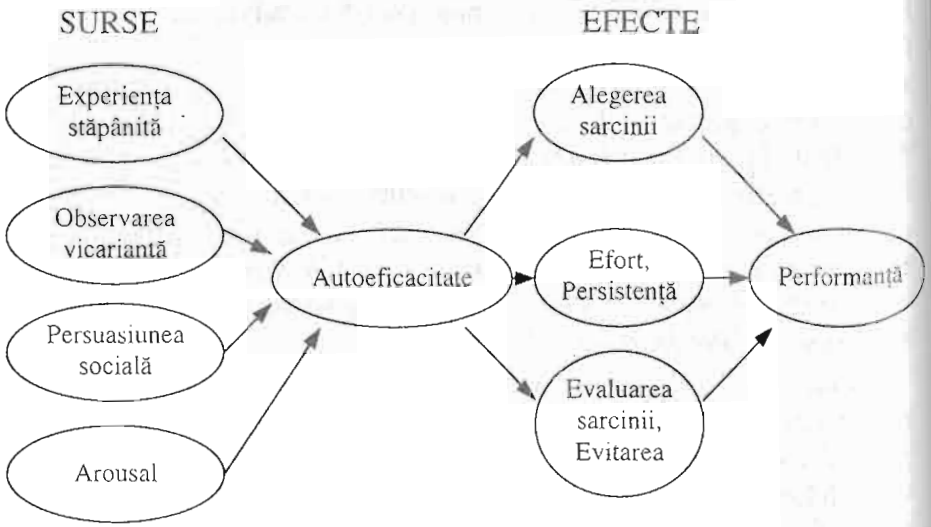

Figura 5.1. Modelul surselor și efectelor judecăților autoeficacității (*Berry, West*, 1993)

O judecată a eficacității, odată făcută, are efecte predictibile în varietatea comportamentelor de angajare într-o sarcină și stăpânirea (*mastery*) acestei sarcini. Modelul din figura 5.1. este recursiv. Performanța din trecut influențează judecățile autoeficacității viitoare, care la rândul său influențează performanța viitoare, astfel încât lanțul *feedback*-ului pune în funcție performanța și evaluarea în judecățile ulterioare ale autoeficacității.

Măsurarea autoeficacității vizează următoarele aspecte: nivel, tărie și generalitate. Se identifică un set de sarcini țintă, se realizează o ordonare a lor în funcție de dificultatea sarcinii și se măsoară gradul de încredere în capacitățile proprii pentru fiecare nivel. Teoretic, scopul oricărei ierarhii este nivelul cel mai dificil. **Nivelul** autoeficacității (**mărimea**) este dată de suma numărului sarcinilor pe care individul le indică ca putându-le rezolva. Încrederea este măsurată pe o scală de 10 puncte unde 0% reprezintă totală neîncredere și 100% încredere totală. **Forța** autoeficacității este reprezentată de media scorurilor confidențe în realizarea sarcinilor. **Generalitatea** se referă la gradul în care eficacitatea într-un domeniu prezice eficacitatea în alte domenii. *Shell, Murphy, Bruning* (1989, *apud Berry, West*, 1993) au evidențiat efectul autoeficacității asupra performanțelor de scris – citit atât pentru fiecare dintre sarcini cât și interacțiunea dintre ele.

Figura 5.2. Modelul componentelor măsurării autoeficacității (*Berry, West*, 1993).

Antecedente ce influențează autoeficacitatea:

1. *Experiența trecută a succesului sau eșecului* – elevii cu note mari la primele teste de matematică vor avea o autoeficacitate mai ridicată decât cei ce au înregistrat eșec.

2. *Încurajarea sau persuasiunea profesorului* – elevii ce cred că nu sunt capabili de a se confrunta cu o anumită sarcină pot fi deseori convinși de către un profesor convingător că sunt capabili. Persuasiunea crește *self-efficacy*.
3. *Indiciile psihologice:* elevii care recunosc simptoamele anxietății pot să le interpreteze ca și lipsă a abilității, ca atare autoeficacitatea scade.
4. *Efectele modelării:* elevii care vor auzi pe ceilalți elevi formulând propoziții pozitive privind autoeficacitatea lor și care vor observa succesul celorlalți vor înregistra și ei înșiși o autoeficacitate mai ridicată.

Autoeficacitatea este o expectanță pe care individul o are cu privire la capacitatea sa de a realiza un anume comportament.

De asemenea *Bandura* sugerează că *emoțiile* pot fi învățate prin observarea celorlalți. Suntem sensibili la indiciile faciale, vocale și posturale ca indicatori ai stării emotive a celor din jurul nostru. Dacă ulterior ne vom descoperi în situații similare cu cele în care se aflau cei pe care i-am observat, vom reacționa emoțional similar cu aceștia. Suntem mai influențați de starea emoțională a modelelor importante pentru noi. De asemenea, Bandura sugerează că fobia poate fi învățată prin observarea unui model ce se comportă anxios. Dacă era clar că putem învăța comportamente emoționale prin intermediul condiționării clasice și operante, *Bandura* dovedește că facem acest lucru și prin intermediul învățării vicariante.

Teoria motivației de autorealizare a fost dezvoltată de *Atkinson* și asumă că tendința de angajare într-o activitate este relaționată cu expectanța că acel comportament va duce la anumite consecințe particulare. Valoarea acestei consecințe este de asemenea importantă. Tendința de a aborda o situație de autorealizare depinde de: *motivul succesului, probabilitatea succesului, valoarea succesului.* Motivația succesului este văzută ca fiind o trăsătură de personalitate, formată în cadrul relației cu părinții care au întărit primele experiențe de autorealizare. Motivul succesului va fi mai puternic la cei la care indiciile autorealizării au fost asociate cu emoții pozitive în trecut. Probabilitatea succesului este o estimare subiectivă făcută de individ. Valoarea succesului vine să spună că unele succese „merită" mai mult

decât altele. Pentru scopurile intrinseci se consideră că pentru o sarcină ușoară valoarea succesului va fi mai mică, iar pentru o sarcină mai grea valoarea succesului va fi mai mare.

Paralel cu tendința de angajare în activități de autorealizare *Atkinson* vorbește și de o *tendință evitativă* care este determinată de motivul evitării sarcinii, probabilitatea eșecului și valoarea insuccesului. Toate acestea sunt datorate experiențelor negative în care indiciile autorealizării au fost asociate cu emoții negative.

Motivația autorealizării implică însă ambele motive ale succesului și eșecului, care dintre ele va fi mai puternic depinde de experiența anterioară a individului cu experiențele de autorealizare. *Atkinson* oferă și o formulă matematică pentru calcularea tendinței generale a persoanei de se angaja sau evita situațiile de autorealizare: Ta = (Ma - Me)(Pa x (1 - Pa)). Adică tendința de a se angaja într-o situație de autorealizare depinde de motivația autorealizării minus motivația eșecului înmulțită cu probabilitatea subiectivă a succesului.

Atkinson vorbește de asemenea de *motivația extrinsecă* ce determină individul în angajarea într-o situație de succes. Motivația extrinsecă este dată de întăriri și recompense.

Cum se dezvoltă motivația de autorealizare? *McClelland* (1961, *apud Petri*, 1995) sugerează că motivația de autorealizare a adultului este dependentă de relația copilului cu adulții în primii cinci ani, modul în care copilul este educat în acest timp. În experimentele realizate cu colaboratorii săi arată că acei copii hrăniți de mamele lor după un program, dar care au fost și exigente în ceea ce privește *training*-ul toaletei au înregistrat o motivație de autorealizare mai ridicată. Probabil prin aceste practici mamele impuneau un mai mare grad de control din partea copilului.

De asemenea tot în studiile sale *McClelland* susține că motivația de autorealizare poate fi educată, organizând *training*-uri de învățare a motivației de autorealizare.

Lipman-Blumen, Handley-Isaksen, Leavitt (1983, *apud Petri*, 1995) vorbesc de câteva stiluri de autorealizare: stilul direct, stilul instrumental și stilul relațional. *Stilul direct* caracterizează acele persoane care se confruntă direct cu situațiile de autorealizare, se bazează pe propriul efort. În cadrul acestui stil vorbim de un stil intrinsec ce este specific

indivizilor care plac sarcinile și cerințele unei sarcini și își măsoară performanțele în funcție de anumite standarde interne, impuse de ei. Stilul direct competitiv se caracterizează prin compararea propriilor realizări cu ale celorlalți, ei vor să realizeze sarcinile mai bine decât ceilalți, competiția este o stare necesară autorealizării. Stilul direct de putere implică un control asupra celorlalte persoane, resurse sau situații, ei deseori delegă o parte din sarcini altora în timp ce mențin controlul asupra situației. *Stilul instrumental* va fi specific persoanelor care încearcă să-i manipuleze pe ceilalți pentru a avea succes. Manipularea este făcută conștient, indivizii din această categorie evaluează permanent beneficiul avut din contactele sociale. Și în cadrul acestui stil vorbim de mai multe substiluri. Unul este stilul instrumental-personal care folosește statutul, reputație, realizările personale, educația, ocupația, puterea financiară sau politică și carisma pentru a realiza scopurile dorite. Pune foarte mare accent pe aprobarea celorlalți. Un alt substil este instrumental-social – subliniază utilizarea relațiilor personale sau a altor persoane pentru a avea succes. Stilul instrumental-sprijin este un al treilea substil instrumental și caracterizează persoanele dependente de alții în rezolvarea propriilor probleme, când înregistrează succes, ei realizează acest lucru datorită ajutorului, sprijinului acordat de alții. *Stilul relațional* caracterizează persoanele care obțin succes prin intermediul succesului altei persoane. Aici avem un stil relațional-colaborativ (oamenii care lucrează în echipă, ei urmăresc mai ales scopurile grupului și nu ale lor personale), stilul relațional-contributiv (oamenii care își ating succesul contribuind la succesul altora, joacă un rol secundar, îi ajută pe ceilalți), stilul relațional-vicariant (oamenii care văd succesul altora ca fiind propriul succes, sunt satisfăcute să fie asociate cu o persoană care are succes).

Cei mai mulți oameni folosesc toate aceste stiluri, dar totuși manifestă o preferință pentru unul din ele.

Teoriile atribuționale examinează explicațiile pe care le oferim atunci când observăm comportamentul altora și relaționăm aceste explicații cu caracteristicile persoanei respective. O atribuire este deci o inferență asupra cauzelor unui eveniment, comportament, indivizii făcând atribuiri din nevoia de a prezice și controla realitatea. Atribuirea este opusă expectanței. Expectanța este o cogniție despre faptul că un

lucru va rezulta dintr-un altul (dacă mă pregătesc pentru extemporal mă aștept să iau notă mare), atribuirea este o cogniție cum că un lucru trebuie să fi rezultat dintr-un alt lucru (pentru că am luat notă mare la extemporal asta se datorează faptului că am învățat). Diferența este de timp: înainte de a învăța mă aștept ca pregătirea să cauzeze o notă mare, iar când iau această notă mare o atribui pregătirii. Expectanța nu implică o relație cauză-efect.

Avem mai multe teorii atribuționale: teoria psihologiei naïve a lui *Heider*, teoria corespondenței a lui *Jones* și *Davis*, teoria lui *Kelley* și teoria lui *Weiner*.

Teoria psihologiei naive a lui Fritz Heider este considerată originea teoriilor atribuirii. *Fritz Heider* este responsabil și de teoria balanței. El afirmă că un comportament poate fi atribuit fie unor forțe interne fie unor forțe externe. Din prima categorie sunt considerate ca făcând parte: abilitățile și motivele (intenții – planul cognitiv de a te comporta într-un anume fel și exercitarea – cantitatea de efort pe care cineva îl depune pentru a realiza o sarcină). Factorii externi sunt considerați: dificultatea sarcinii și norocul. Tendința de a atribui un comportament caracteristicilor interne stabile este numită eroarea fundamentală de atribuire.

Teoria corespondenței lui Jones și Davis dorește să specifice factorii interni, dispoziționali. Astfel, ei consideră că în realizarea atribuirii, noi căutăm corespondența dintre comportamentul observat și intenția inferată a comportamentului. Când realizăm atribuiri cauzale, căutăm alte comportamente ale individului, observând un comportament realizăm o inferență despre intenția comportamentului și apoi comparăm intenția cu alte comportamente ale individului observate în trecut.

Teoria lui Kelly – Kelly consideră că putem controla mediul cu care interacționăm, dar pentru a fi în control, prima dată trebuie să obținem informații și să determinăm ce anume a cauzat schimbările particulare. *Kelly* spune că atunci când realizăm o atribuire o alegem pe cea care se potrivește cel mai bine datelor observației. Acest lucru se realizează prin formularea mai multor ipoteze și apoi prin observații și procese logice se elimină alternativele până la găsirea celei mai bune explicații. Atribuirile sunt ghidate de anumite principii și anume: principiul

covarianței, principiul discontinuității și principiul augmentării. Principiul covarianței susține următoarea idee: cauzele sunt relaționate cu rezultate particulare de-a lungul timpului. Aici un rol important îl au schemele cauzale care sunt un set de convingeri sau idei pe care individul le are despre cum anumite cauze conduc la rezultate specifice. Schemele cauzale reflectă ideile noastre de bază despre realitate, oferă un cadru în care anumite operații pot fi realizate, oferă structură informației ambigui, conține asumpții despre cum lumea este organizată și ne permitem să adăugăm elementele lipsă ale unei situații. Principiul neglijării susține că o cauză dată va fi neglijată dacă altele mai plauzibile sunt prezente. Principiul augmentării raportează că un comportament se va manifesta în ciuda condițiilor externe inhibitorii, prezența condițiilor inhibitorii vor atribui comportamentul caracteristicilor interne, dispoziționale.

Modelul lui Weiner vine să explice succesul și eșecul. Orice cauză a succesului sau insuccesului poate apare pe oricare din următoarele dimensiuni spune *Weiner*:

1. *locus*-ul cauzalității: se referă la originea cauzelor cărora individul atribuie succesul sau eșecul: internalitatea *vs* externalitate.
2. stabilitatea: unele atribuiri cauzale se schimbă, altele nu: stabilitate *vs* instabilitate.
3. controlabilitate: evenimentele sunt sau nu sub controlul nostru: controlabile *vs* incontrolabile.

Abilitatea este o cauză internă, stabilă și incontrolabilă; *efortul* o cauză internă, instabilă, controlabilă; *dificultatea sarcinii* o cauză externă, stabilă, controlabilă, iar *norocul* o cauză externă, instabilă, incontrolabilă. *Weiner* afirmă că atribuirile produc atât *reacții emoționale* privind performanțele viitoare cât și expectanța succesului și eșecului. Când cauza apare pe axa internalitate-externalitate este afectată stima de sine, de exemplu atribuirea succesului propriului efort crește stima de sine. Când cauza apare pe axa stabilitatea-instabilitate sunt afectate expectanțele privind schimbarea lucrurilor. Astfel atribuirea eșecului incapacității nu încurajează expectanța că lucrurile se vor îmbunătăți.

Teoria atribuirii susține că energia ce conduce comportamentul motivat provine din două surse:

1. dorința înnăscută de succes și de evitare a eșecului
2. reacția emoțională la evaluarea cognitivă a succeselor și eșecurilor trecute.

Direcția comportamentului motivat derivă din:

1. experiența trecută cu sarcina,
2. atribuirea cauzală a succesului sau eșecului cu acea sarcină;
3. expectanțele privind viitoarea confruntare cu o sarcină similară.

Acest lucru este bine evidențiat în schema de mai jos:

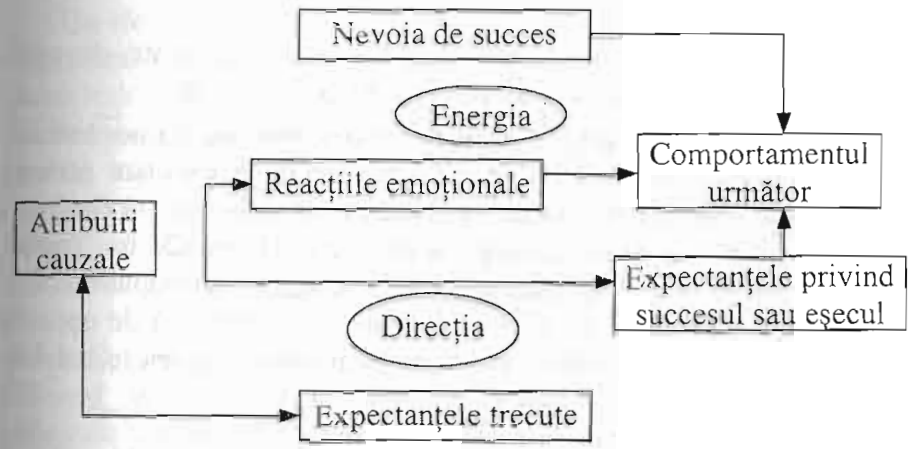

Figura 5.3: Mecanismul energizării și direcționării unui comportament motivat (*Borich, Tombari*, 1995)

Cum decid elevii asupra cauzelor eșecului și succesului? *Weiner* evidențiază trei surse de informație:

1. Indiciile situaționale cum ar fi experiența trecută cu sarcina (succes, insucces), propriul succes și succesul celorlalți (nota mică la o lucrare va fi atribuită dificultății sarcinii dacă toți elevii înregistrează note mici, iar nota mare la o lucrare la care toți elevii au note mici va fi atribuită abilității), timpul (succesul testului va fi atribuit efortului dacă se dedică mult timp pregătirii și abilității sau ușurinței sarcinii dacă se dedică puțin timp pregătirii), ajutorul primit (dacă va primi un ajutor substanțial din partea cuiva elevul va atribui succesul ajutorului primit, dacă va fi puțin ajutat va atribui

succesul abilității proprii).

2. Schemele cauzale – cogniţiile noastre despre succes şi eşec dobândite în diferite moduri. Elevul ce studiază mai puțin timp, dar care are note bune este inteligent, şi are abilităţi pentru sarcina respectivă. Succesul este 10 % inspiraţie şi 90 % transpiraţie.
3. Autopercepţia – elevii cu o stimă de sine ridicată vor atribui succesul propriului efort sau abilitate, iar cei cu stimă de sine scăzut vor atribui succesul norocului sau dificultăţii sarcinii.

Weiner arată că reacţiile emoţionale aversive sunt create de cauze interne, controlabile.

Teoriile cognitive ale emoţiei mai sunt reprezentate de teoria evaluării cognitive a lui *Lazarus* şi teoria REBT a lui *Ellis*.

Teoria evaluării cognitive a lui *Lazarus* subliniază primordialitatea cogniţiei în generarea emoţiilor. El vorbeşte de o evaluare primară, evaluare secundară şi reevaluare. Evaluarea primară vizează dacă ceva este relevant pentru starea de bine a persoanei şi include trei componente: relevanţa scopului, congruenţa sau incongruenţa scopului şi tipul de implicare a *ego*-ului. Evaluarea secundară se preocupă de opţiunile de *coping*, dacă orice acţiune poate preveni rănirea, o poate ameliora sau poate produce consecinţe negative adiţionale sau beneficii. Reevaluarea se distinge de primele doar prin faptul că le este secundară, individul îşi schimbă mereu evaluarea în funcţie de indiciile mediului sau datorită tranzacţiilor individului cu mediul.

Teoria REBT (raţional emotiv comportamentală) a lui *Ellis* distinge două categorii de emoţii negative: funcţionale, adaptative – îngrijorare, tristeţe, enervare, remuşcare, regret, dezamăgire şi disfuncţionale, dezadaptative – anxietate, depresie, furie, vină, ruşine, durere. Ele diferă atât din punct de vedere cantitativ cât şi calitativ. Primele sunt generate de cogniţiile raţionale, iar cele din urmă de cogniţiile iraţionale, acestea fiind cogniţii evaluative. Cogniţia iraţională de bază este ce de tipul cerinţelor absolutiste „trebuie" (trebuie să ies cu prietenii), derivate logic din aceasta sunt următoarele cogniţii iraţionale: catastrofarea (dacă nu ies cu prietenii şi stau să-mi fac tema e groaznic), toleranţa scăzută la frustrare (nu suport să nu ies cu prietenii şi să stau în casă să-mi fac tema) şi evaluarea globală a persoanei (dacă nu ies cu prietenii şi o să stau să-mi fac tema sunt un laş). Deci schimbarea

emoţiilor din dezadaptative în adaptative se face prin schimbarea cogniţiilor iraţionale cu cele raţionale. Acestea din urmă nu sunt dogmatice şi absolutiste şi ele sunt exprimate sub forma dorinţelor preferinţelor: „aş prefera să ies cu prietenii înainte de a-mi face tema dar dacă nu ies nu este sfârşitul lumii". O preferinţă transformată în cerinţă dogmatică şi absolutistă se transformă în convingere iraţională.

5.3. ROLUL PROCESELOR AFECTIV/MOTIVAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

Un elev motivat să înveţe este acela care găseşte activităţile şcolare semnificative şi valoroase şi încearcă să câştige beneficii academice în urma lor (*Woolfolk*, 1998). Vom analiza pe rând câteva aspecte esenţiale de care trebuie să ţinem seama în motivarea elevilor pentru învăţare. Aceste aspecte esenţiale rezultă din diversele teorii ale proceselor motivaţionale şi emoţionale discutate mai sus. De data aceasta atenţia noastră se îndreaptă spre elementele particulare ale acestor teorii cu însemnătate deosebită pentru învăţarea şcolară.

5.3.1. Scopuri şi motivaţie

Scopul este ceea ce individul doreşte să realizeze. *Locke, Latham* (1990, *apud Woolfolk*, 1998) identifică patru caracteristici ale scopurilor care le determină să îmbunătăţească performanţa: scopul direcţionează atenţia spre sarcină, mobilizează efortul, creşte persistenţa în sarcină, promovează dezvoltarea unor noi strategii. Motivaţia creşte dacă scopurile sunt specifice (nu vagi), moderat dificile (nici prea uşoare, nici prea grele de realizat), formulate pe termen scurt nu pe termen lung (împiedică amânarea lor ceea ce se poate întâmpla în cazul scopurilor pe termen lung).

În clasă întâlnim scopuri vizând învăţarea şi scopuri vizând performanţa. Scopul învăţării vizează să îmbunătăţeşti abilitatea şi înţelegerea indiferent de felul în care este afectată performanţa. Elevii care îşi stabilesc astfel de scopuri sunt cei implicaţi în sarcină, nefiind interesaţi de performanţă. Scopurile care vizează performanţa se referă la intenţia elevului de a fi văzut competent de către ceilalţi. Aceşti elevi sunt centraţi pe ei mai mult decât pe sarcină şi se caracterizează prin: urmează

calea cea mai scurtă de realizare a sarcinii, copiază, caută atenție pentru performanța bună, muncesc doar pentru notă, se supără când iau note mici, compară notele proprii cu a celor din clasă, alege sarcini pe care le poate rezolva, care asigură succesul garantat, nu le plac criteriile neclare de evaluare. Scopurile care vizează învățarea sunt motivaționale comparativ cu scopurile care vizează performanța.

Feed-back-ul despre unde se află elevul și ce mai are de făcut până la atingerea scopului are o valoare informațională deosebită, dar *feed-back*-ul care subliniază progresul este cel mai eficient.

Este important de asemenea să dăm elevilor posibilitatea să-și seteze propriile scopuri, dar, atenție ele să fie realiste, semnificative, la fel și pentru profesor, în stabilirea scopurilor lecției ele trebuiesc să fie realiste, specifice, moderat de dificile, să vizeze învățarea mai degrabă decât performanța.

5.3.2. Nevoi și motivație

Maslow consideră primele patru nevoi *(nevoile biologice, de siguranță, apartenență și dragoste, stimă de sine)* că odată satisfăcute motivația de realizare a lor scade. Următoarele nevoi *(nevoia de cunoaștere și înțelegere, nevoi estetice, nevoi de autorealizare)* sunt nevoi continue, satisfacerea lor crește motivația de satisfacere a lor, ele niciodată nu vor fi satisfăcute complet. Dorința elevilor de a satisface nevoile de la baza piramidei uneori intră în contradicție cu dorința profesorului de a satisface nevoile de la vârful piramidei. De exemplu, apartenența la un grup satisface primele nevoi dar în momentul în care cerințele profesorului ce vizează satisfacerea nevoilor de vârf contrazic regulile grupului, elevii pot să aleagă să ignore aceste cerințe.

Motivația autorealizării am văzut că este învățată în cadrul relației copilului cu adultul. Un comportament implică atât motivație de autorealizare cât și motivația evitării cu sarcina. Elevii care au o motivație a autorealizării ridicată vor fi descurajați de sarcinile ușoare, elevii cu motivația evitării ridicată vor fi descurajați de eșec și încurajați de succes.

Nevoia autodeterminării a fost caracterizată de *Deci* și colaboratorii săi. Nevoia de autodeterminare are la bază următoarele nevoi:

1. nevoia de competență: *Deci* crede că indivizii au o nevoie psihologică internă de a crede și simți că sunt competenți, ea constă în cunoștințele pe care individul le are despre cum să atingă un anumit scop, despre deprinderile pe care le au.
2. nevoia de relaționare: constă în cerința internă de securitate, de a avea relații și conexiuni satisfăcătoare cu ceilalți elevi, profesori și părinți.
3. nevoia de autonomie: elevii simt nevoia de a fi autoinițiatorii și autoreglatorii propriilor acțiuni.

O oră ce promovează motivația intrinsecă trebuie să satisfacă aceste nevoi.

Sugestii pentru satisfacerea

1. nevoii de competență:
   - oferă *feed-back* pozitiv și nu o corectare critică;
   - felicită elevul pentru munca bună, dar numai pentru sarcini inițiate de el;
   - focalizează deprinderea de bază și subliniază învățarea fără eroare.
2. nevoii de relaționare:
   - încurajează învățarea cooperantă și nu competitivă;
   - implică părinții în procesul educațional, elevii a căror părinți sunt mai implicați în educația copiilor sunt mai autodeterminanți.
3. nevoii de autonomie
   - utilizează minim întăririle;
   - permite elevilor mai multe alegeri;
   - spune elevilor despre sentimentele pe care le-ar putea încerca legat de sarcina respectivă.

Phyllis Blumenfeld (1991, *apud Mayer*, 1997) oferă ca sugestie programul numit: *project-based learning (PBL – învățare bazată pe proiecte)*. Acesta subliniază rolul a trei elemente, nici una dintre componente nefiind suficiente: sarcina, profesorul și elevul. Interacțiunea dintre aceste elemente generează motivația intrinsecă. Le vom trece în revistă pe fiecare:

Rolul sarcinii: Ce tip de sarcină interesează mai mult elevul sau îi susține mai mult efortul și persistența? *PBL* are la bază utilizarea proiectelor, adică prezentarea elevilor a unor probleme importante, provocative, care cer deprinderi de rezolvare a lor. Caracteristicile unor proiecte bune sunt:

- cer o perioadă mai lungă de timp pentru a fi finalizate;
- realizează asociații între cunoștințele diferitelor discipline;
- oferă sau permit o varietate de soluții;
- elevii colaborează în grupuri mici, profesorul având doar rol de coordonator;
- prezintă o provocare reală, autentică;
- oferă elevilor posibilitatea de alegere și control;
- este în concordanță cu posibilitățile elevilor și a clasei;
- implică colaborare;
- are rezultate concrete.

Rolul elevilor: Elevii vor învăța pe bază de proiecte numai dacă ei:

- atribuie succesul efortului;
- cred că pot atinge scopul proiectului;
- se percep ca și competenți (au cunoștințe, deprinderi, strategii de învățare necesare).

Rolul profesorului: Profesorul este un suporter al motivației intrinseci prin:

- evitarea propozițiilor implicând abilitatea internă ca fiind cerința absolută a proiectului;
- focalizarea atenției elevilor atât asupra procesului de realizare a proiectului cât și asupra finalului acestuia;
- încurajarea elevilor.

5.3.3. Atribuire, convingeri și motivație

Am văzut că latura *locus*-ului cauzalității este strâns relaționată cu sentimentul stimei de sine. Dacă succesul este atribuit intern, acest lucru conduce la creșterea motivației și mândrie, atribuirea internă a eșecului diminuă stima de sine. Dimensiunea stabilității este corelată cu

expectanțele privind viitorul, elevii care atribuie succesul sau eșecul factorilor stabili se vor aștepta să aibă succes sau eșec în viitor. Controlabilitatea sau responsabilitatea este relaționată cu emoții ca furie, milă, gratitudine sau rușine. Dacă elevul crede că eșecul se datorează unei cauze controlabile pot apărea sentimente de vină, dacă a înregistrat succes, pot apărea sentimente de mândrie. Eșecul datorat unor factori incontrolabili este asociat cu rușine, furie, în timp ce succesul conduce la sentimentul succesului sau gratificării. Exemplu de cauze ale eșecului ar fi: lipsa aptitudinii (intern, stabil, incontrolabil), nu învață niciodată (intern, stabil, controlabil); boală în ziua lucrării de control (intern, instabil, incontrolabil), lipsa pregătirii pentru lucrare (intern, instabil, controlabil), cerințe prea ridicate ale școlii (extern, stabil, incontrolabil), atitudinea generală a profesorului față de elev (extern, stabil, controlabil), norocul (extern, instabil, incontrolabil), lipsa ajutorului unui prieten (extern, instabil, controlabil).

Când oamenii ajung să creadă că cele mai multe evenimente din jurul său sunt incontrolabile ei dezvoltă neajutorarea învățată (*Seligman*). Aceasta contribuie la deficit motivațional (elevii neajutorați, fără speranță vor avea o motivație mai scăzută pentru învățare), afectiv (vor înregistra probleme cum ar fi depresia, anxietatea) și cognitiv (pesimismul legat de învățare îi va împiedica să practice deprinderile și abilitățile).

Monitorizarea mesajelor atribuționale este importantă în școală. Astfel putem sugera:

- nu scuza comportamentul;
- *feed-back*-ul să vizeze acțiunea elevului și nu caracteristicile sale personale. Exemplu: „Răspunsul tău spune că ai gândit înainte" și nu „Gândești bine."
- reflectă o evaluare corectă și onestă a performanței învățării; De exemplu, vom spune elevului: „Răspunsurile tale sunt prea rapizi, este necesar să te gândești mai mult și apoi să răspunzi. Ceilalți elevi care au răspuns au gândit mai mult și astfel au reușit să înțeleagă mai bine materialul." și nu „Unele din răspunsurile tale sunt fantastice. Toate arată un efort real" sau „Îmi pare rău ca ai luat o notă așa mică."

- ajută elevul să creadă în sine și în propriile abilități. „Scrisul tău s-a îmbunătățit. Apreciez efortul pe care l-ai depus" și nu „Cineva este fericit aici pentru că a lucrat corect".
- atribuie comportamentul factorilor interni mai degrabă decât celor externi: „Ai idei bune, ar fi bine să dorești ca ceilalți să le înțeleagă. De ceea este important să le scrii mai clar" și nu „Scrie corect gramatical, altfel o să-ți scad un punct pentru fiecare greșeală."

De asemenea este importantă *focalizarea pe strategiile de învățare; Feed-back*-ul trebuie totdeauna să sublinieze ceea ce a făcut elevul pentru a atinge performanța respectivă, adică strategia pe care a utilizat-o.

Evitarea grupurile bazate exclusiv pe bază de abilități este de asemenea susținut – gruparea în funcție de abilități învață elevul că abilitatea este mai importantă decât munca și strategia folosită.

Promovarea cooperării mai degrabă decât competiția va avea efecte benefice. Învățarea prin cooperare (un grup de 4-6 membri cu abilități diferite, poate de sex diferite sau etnie diferită etc.) subliniază importanța procesului învățării, a efortului și a abilității în același timp. Învățarea competitivă încurajează elevul să lucreze singur, să obțină note mari, subliniază abilitatea mai degrabă decât efortul și procesul învățării, diminuă motivația intrinsecă.

Un rol important am văzut că îl au *cogniția autoeficacității* în motivația școlară. Cele mai multe programe de îmbunătățire a autoeficacității s-au focalizat pe:

Scopuri – cercetători ca *Schunk, Bandura, Elliot* și *Dweck* au găsit o relație importantă între scopurile lecției și autoeficacitatea elevilor.

Astfel scopurile pe o perioadă scurtă de timp, concrete și provocatoare cresc autoeficacitatea mai mult decât scopurile unui semestru întreg. *Bandura* și *Schunk* (1981, *apud Phye*, 1997) au examinat efectele setării scopurilor de scurtă durată și de lungă durată într-un studiu cuprinzând elevi cu dificultăți în rezolvarea problemelor de matematică. Elevilor cărora li s-au fixat scopuri pe o perioadă scurtă de timp au înregistrat o autoeficacitate mai mare decât cei cărora li s-au fixat scopuri pentru o perioadă mai lungă de timp.

Feed-back-ul oferit imediat privind atât performanța unui elev cât și a celorlalți susține și ridică *self-efficacy*. *Feed-back*-ul care descrie strategiile folosite de ceilalți în atingerea performanței convinge elevul că scopul poate fi atins și crește autoeficacitatea acestuia.

Stabilirea unor scopuri specifice crește de asemenea autoeficacitatea elevilor comparativ cu nespecificarea scopurilor. *Schunk* (1990, *apud Phye*, 1997) au realizat studii în acest sens privind înțelegerea materialului citit, urmărind diferența între scopurile vizând procesul, scopurile vizând produsul și scopurile generale. Sarcina elevilor era să învețe să citească texte diferite astfel încât să sesizeze ideile principale. Autoeficacitatea era măsurată pe baza judecăților vizând cât de bine vor putea ei să răspundă la întrebări legate de ideile principale. Elevii de clasa a IV și a V-a au avut ca scop proces: să citească pentru a învăța, scop produs: să citească ca să răspundă la întrebări și scop general: să lucreze productiv. Primele două tipuri de scopuri au condus la o autoeficacitate mai mare decât scopul general

Pe cât posibil, să lăsăm elevii să-și selecteze setul de scopuri – sunt studii care demonstrează că un control perceput crește autoeficacitatea, dar încă studiile nu spun foarte clar care sunt mecanismele prin care controlabilitate influențează percepția autoeficacității.

Procesarea informației: este un termen global pentru operații mentale cum ar fi atenție, selecție, storaj, reactualizarea stimulilor. Elevii care cred că vor avea probleme în sarcini complexe de învățare vor avea un *self-efficacy* mai scăzut decât cei care au încredere că vor face față cerințelor sarcinii respective de procesare a informației. De asemenea subiecții cu un *self-asteem* mai ridicat aleg spre rezolvare sarcini cu un grad mai mare de dificultate, își vor fixa scopuri specifice și ridicate, și vor persista mai mult în rezolvarea sarcinilor, vor depune un efort mai mare. Odată însă cu perfecționarea și stăpânirea deprinderilor persistența în sarcină scade. Ce fac subiecții în timp ce se angajează în sarcină? *Pintrich* și *de Groot* (1990, *apud Phye*, 1997) au arătat că autoeficacitatea corelează pozitiv cu utilizarea strategiilor cognitive (elaborare, organizare, repetiție) și autoreglarea cognitivă (planificarea). O modalitate de a îmbunătăți capacitatea elevului de procesare a informației este de a-l învăța strategii de învățare. Autoeficacitatea influențează de asemenea gradul de participare al elevilor la

oră și tonalitatea afectivă resimțită în timpul orei.

Modelare: Prin observare unui alt elev care înregistrează succes într-o sarcină dată putem crește autoeficacitatea unui elev ce înregistrează eșec într-o anumită sarcină. Acesta:

- aude elevul exprimând încredere că este capabil să rezolve sarcina respectivă;
- observă elevul ca persistând și având încredere mare în forțele proprii;
- aude elevul explicând cum rezolvă o problemă;
- aude elevul exprimând propoziții de întărire sau ajutătoare: „Am nevoie să fiu mai atent la ceea ce fac";
- aude și vede mai mulți elevi, nu numai unul;
- vede casete video în care el însuși folosește strategii și exprimă propoziții pozitive vizând autoeficacitatea.

Un rol important am văzut că îl au cognițiile raționale în motivația pentru succes. Experimente realizate de-a lungul timpului de către reprezentanții orientării raținal-emotiv-comportamentale (*DiGiuseppe, Bernard* etc.) în acest sens subliniază creșterea performanței școlare la elevii implicați într-un program de educație rațional-emotivă. Un rol important aici îl are conceptul de acceptare de sine, adică valorificarea propriei persoane indiferent de succesul sau insuccesul comportamental. Învățăm elevul că nu persoana se evaluează, noi nu suntem în întregime buni sau răi, se evaluează doar comportamentul care se poate schimba. Omul este supus greșelii, deci a greși este omenește și nu supranatural, de aici dezvoltarea acceptării eșecului și a învățării din propriile greșeli.

5.3.4. Anxietate și *coping* în clasă

Efectul anxietății asupra succesului școlar este clar. Anxietatea poate fi atât cauză cât și efect al eșecului școlar – elevii au o performanță scăzută fiindcă sunt anxioși, acest lucru sporind anxietatea lor. Anxietatea poate fi situațională, unii elevi vor fi anxioși în anumite situații sau poate să fie o trăsătură, manifestându-se generalizat.

Sunt unele experimente realizate de *Hill* și *Eaton* (1977, *apud*

Woolfolk, 1998) care arată că elevii anxioși pot avea o performanță la fel de bună ca și cei mai puțin anxioși cu condiția să nu fie sub presiunea timpului. Sub presiunea timpului cei anxioși au o performanță de trei ori mai slabă decât ceilalți. Anxietatea poate fi încurajată de: presiune exercitată asupra elevului, de consecințele severe ale eșecului, de compararea competitivă a elevilor. Întrucât interferența atenției va fi mai mare în cazul anxietății ridicate datorită preocupărilor elevului față de manifestările sale anxioase, elevii vor avea probleme în învățarea materialului mai puțin structurat și dificil. Ei vor fi mai ușor de distras.

Se recomandă învățarea elevilor a următoarelor strategii de *coping* cu anxietatea: strategia focalizării pe problemă (include un plan de studiu, găsirea unui loc sigur pentru învățare), managementul emoțiilor (exerciții de relaxare, de respirație, descrierea sentimentului unui prieten. Se mai pot folosi strategii de evitare a situațiilor anxiogene. Un mare ajutor îl vom acorda acestor elevi învățându-i cum să-și stabilească scopurile. De obicei ei vor seta scopuri fie prea grele, fie prea ușoare în comparație cu capacitățile lor. În primul caz ei vor eșua și va fi întărit sentimentul de anxietate și lipsă de valoare, de neajutorare; în al doilea caz se va înregistra succes, dar nu mai apare satisfacția încurajată de efort și nici sentimentul autoeficacității. De asemenea, se va avea în vedere modalitatea de lucru, ei lucrează fie prea repede și riscul greșelii este ridicat, fie prea încet și nu reușesc să termine sarcina. În momentul în care elevul manifestă anxietate față de o anumită formă de evaluare (de exemplu testele) să i se ofere elevului posibilitatea de a fi evaluat printr-o altă metodă mai puțin anxiogenă.

5.3.5. Învățarea autoreglată

Scopul educației este de a asigura o învățare pe viață a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor. Acest lucru se realizează printr-o învățare autoreglată. Elevii capabili de acest lucru sunt elevii mai motivați, elevii capabili să-și combine capacitățile academice cu auto-controlul.

Carol Ames (1990, 1992, *apud Woolfolk*, 1998) vorbește de șase arii în care profesorul prin deciziile sale poate influența motivația pentru învățare:

1. Sarcina de învățare – va avea valoare motivațională dacă va stârni

interesele şi curiozitatea elevilor. Fiind cunoscute interesele elevilor, ele pot fi asociate cu o sarcină de învățare mai puțin interesantă, crescând motivația pentru învățare (preocupați de jocurile pe calculator, elevii pot rezolva probleme matematice implicând personajele jocurilor şi situații reale ale jocului). Curiozitatea motivează elevul să caute informația lipsă şi să elimine sentimentul de deprivare. Ea poate fi stârnită prin întrebări, dezlegarea de puzzle sau paradoxuri. Sarcinile şcolare se pot caracteriza printr-un anumit nivel de ambiguitate şi risc. Elevii găsesc ambiguitatea şi riscul ca fiind amenințătoare, în cazul sarcinilor cu un caracter mare de ambiguitate şi risc se cere sprijinirea elevilor şi evitarea exercitării presiunii asupra lor. Sarcinile de comprehensiune sunt sarcinile cu cel mai ridicat risc şi ambiguitate, sarcinile de opinie au ambiguitate ridicată, dar risc scăzut, sarcini de memorie şi procedurale dificile au ambiguitate crescută dar risc mic, iar sarcinile de memorie şi procedurale simple au şi risc şi ambiguitate scăzute. Sarcina are şi valoare dată de cât de important este ca acea sarcină să fie realizată bine (valoarea realizării), plăcerea de a se angaja în sarcina respectivă (valoare intrinsecă), cum realizarea acestei sarcini îi va ajuta să atingă un anumit scop (valoarea utilității). Toate aceste valori se regăsesc într-o sarcină autentică, o sarcină care are legătură cu viața reală.

2. Autonomie – clasele în care se asigură autonomia elevilor sunt asociate cu interes manifest din partea elevilor, sensul competenței, stimă de sine, creativitate, învățare conceptuală, preferința pentru provocare. Acesta aspect a mai fost abordat la nevoia de autodeterminare. Câteva sfaturi pentru profesor ar fi: evidențiază punctul de vedere al elevului, încurajează alegerea şi inițiativa din partea elevilor, oferă explicații, rațiunile limitelor, regulilor, constrângerilor, subliniază faptul că emoțiile negative sunt reacții adecvate la încercarea profesorului de a controla totul, oferă *feed-back* pozitiv.
3. Recunoaşterea realizărilor – se face prin utilizarea întăririlor. Acest lucru a fost dezbătut pe larg în cadrul abordării behavioriste a învățării
4. Gruparea – *Johnson* şi *Johnson* (1994, *apud Woolfolk*, 1998) subliniază că motivația depinde de modul în care elevul se

relaționează cu ceilalți care sunt implicați în atingerea unui scop particular. Acest factor relațional este numit structura teleologică a sarcinii. Avem trei astfel de structuri: cooperativă (elevii consideră că scopurile lor sunt atinse numai dacă şi alți elevi vor atinge acele scopuri), competitivă (elevii cred că ei vor atinge scopurile numai dacă ceilalți nu le vor atinge) şi individualistă (elevii consideră că încercările lor de atingere a scopurilor nu este relaționată cu încercarea celorlalți). Învățarea cooperativă are valoarea motivațională cea mai mare, asigură o mai bună relaționare între copiii de etnie diferită, creşte stima de sine, dorința de a-l ajuta pe altul, o acceptare mai mare a deficiențelor şi a copiilor cu eşec şcolar. O modalitate este aceea că se formează grupuri de cinci membri de diferite etnii, sex, mediu social, abilități. Se porneşte de la un nivel de bază dat de performanța elevilor inițială grupării. Elevii se pregătesc împreună pentru testările făcute de două ori pe săptămână. Testele se completează individual, dar fiecare membru are posibilitatea de a câştiga pentru echipa lui de la 1 la 3 puncte, în funcție de corectitudinea răspunsurilor date. Echipa care adună numărul de puncte cel mai mare este desemnată câştigătoarea săptămânii. Echipele pot fi apoi restructurate.

5. Evaluarea – pentru a împiedica învățarea pentru notă, profesorul ar fi de dorit să sublinieze utilitatea informației mai degrabă decât importanța cunoaşterii ei la test.
6. Timpul – chiar dacă este dificil este de indicat alcătuirea unui program care să fie în corespondență cu ritmul individual al elevilor.

Woolfolk (1998) sumarizează strategiile de motivare a elevilor în:

1. Strategii de formare a relației de încrederea şi a expectanțelor pozitive:
   - Porneşte munca de la nivelul studenților şi ridică nivelul treptat, în paşi mici;
   - Fii sigur că scopurile învățării sunt clare, specifice, realizabile şi pe termen scurt;
   - Accentuează compararea cu sine şi nu cu ceilalți elevi;
   - Lasă elevii să ştie că pot să-şi îmbunătățească abilitatea şcolară;
   - Modelează o bună rezolvare de probleme.

2. Strategii de evidențiere a valorii învățării:
   - Leagă activitățile școlare de interesele elevilor;
   - Stârnește curiozitatea;
   - Asigură o parte distractivă a învățării;
   - Îmbină noutatea cu familiarul;
   - Explică conexiunea dintre necesitatea însușirii unor cunoștințe, deprinderi prezente și dobândirea unora viitoare;
   - Utilizează întăririle;
   - Folosește probleme autentice.
3. Strategii de focalizare pe sarcină:
   - Oferă elevilor posibilități frecvente de răspuns;
   - Cere elevilor să creeze un produs final;
   - Evită accentuarea competiției și notelor;
   - Reduce riscul sarcinii fără a o simplifica;
   - Modelează motivația pentru elevi;
   - Învață elevii tehnici particulare de învățare.

Capitolul VI

DIMENSIUNI ALE PERSONALITĂȚII ELEVULUI

6.1. CONCEPTUL DE PERSONALITATE

Ocupând un loc central în sfera preocupărilor psihologice, persona[illegible] poate fi socotită un cadru de referință pentru delimitarea ș[illegible] explicarea tuturor celorlalte noțiuni din domeniu. Dacă în limbaju[illegible] uzual, cotidian personalitatea desemnează individul de excepție, creato[illegible] în domeniul științei, tehnicii sau artei în psihologie, personalitatea est[illegible] o calitate pe care o poate dobândi orice individ pe o anumită treaptă d[illegible] evoluție. Încercări de definire a termenului au existat numeroase [illegible] cunoscându-se peste 50 de definiții, iar termeni care pot fi socotiț[illegible] descriptori ai trăsăturilor de personalitate au fost identificați (în limb[illegible] engleză) peste 18.000 (*Allport apud Zlate*, 2001), dintre aceștia 450[illegible] descriu „trăsături de personalitate reale, tendințe determinate generalizate și personalizate, moduri stabile și consistente de ajustare [illegible] individului în mediul său" (*Zlate*, 2001). Ce este totuși personalitatea?

P. Popescu-Neveanu o considera un „macrosistem al invarianțelo[illegible] informaționale și operaționale ce se exprimă constant în conduită ș[illegible] sunt definitorii sau caracteristice pentru subiect". Ideea de generalitate [illegible] stabilitate a caracteristicilor este elementul comun pe care îl întâlnim [illegible] în aproape toate definițiile date personalității. După opinia *U. Șchiopu* [illegible] (1997) personalitatea se referă la disponibilitățile generale și caracteris[illegible] tice pe care le exprimă o persoană și care conturează identitatea e[illegible] specifică.

Rămânând în sfera psihologiei românești amintim că *Al. Roșca* [illegible] (1975) adăuga celor prezentate ideea de originalitate și nonrepetitivitate [illegible] „personalitatea este o îmbinare unitară și nonrepetitivă a însușirilo[illegible] psihologice care caracterizează mai pregnant și cu un mai mare grad de [illegible] stabilitate omul concret și modalitățile sale de conduită". Autorul

consideră că aceste însușiri sunt temperamentul, aptitudinile și caracterul subliniind însă, că există tendința adăugării și altor substructuri cum ar fi cele legate de motivație, afectivitate sau voință. Inițial s-a considerat că în structura personalității intră numai acele caracteristici ce țin de noncognitiv, cercetările centrându-se pe emotivitate, voință, aspecte comportamentale. Această orientare se baza pe observațiile psihologilor *I. Heymans, E. Wiersma, G. Berger, R. Le Senne*. Factorul cognitiv era aproape complet ignorat, fapt ce a determinat reacția majorității psihologilor din prima parte a sec. al XX-lea care subliniau că interesele, aptitudinile care includ și inteligența sunt definitorii pentru structura personalității, adăugând la acestea temperamentul și caracterul. De altfel în definiția dată personalității de către *G. Allport* întâlnim referiri explicite atât la factorul cognitiv cât și la cel noncognitiv – autorul american subliniind „personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psiho-fiziologice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic" (1981). Aceste sisteme „dinamice permit individului o adaptare originală" și mai mult decât atât „deprinderile proprii subiectului permit și o previziune asupra comportamentului acestuia" (*Cattel apud Popescu-Neveanu*, 1978, p. 532).

Aceste trăsături sunt ierarhizate diferit de la un individ la altul, ceea ce la unul este dominant la altul poate fi subordonat sau nesemnificativ. De altfel în modelul ierarhic elaborat de *G. Allport* întâlnim trăsături cardinale dominante (1-2), trăsături centrale care se exprimă pregnant în conduită și o serie mare de trăsături secundare latente, de fond, discrete. Însușirile psihice care intră în componența personalității sunt „formațiuni ... sintetice, integratoare care provin din sferele procesualității psihice ca urmare a unui proces de sintetizare și generalizare a particularităților dominante ale proceselor psihice, distingându-se de acestea printr-o serie de note specifice" (*Zlate*, 2000, p. 232). Care sunt aceste note specifice? După același autor subliniem:

- relativă stabilitate;
- generalitate;
- esențialitate;
- relativa plasticitate;
- condensatoare a diferitelor funcții psihanalitice.

Din rațiuni ce țin de obiectivele prezentei lucrări vom opta pentru o abordare structurală și sistemică a personalității așa cum o întâlnim în gândirea profesorului *M. Zlate*. Abordarea *structurală* presupune raportarea părților la întreg, a acestuia la părți, dar și a urmări și înțelege că evoluția părților depinde de evoluția întregului. În privința abordării *sistemice* se menționează că aceasta vizează nu doar sublinierea și sesizarea legăturilor dintre componentele personalității ci și deschiderea către mediul socio-cultural. Astfel personalitatea devine „un sistem hiper-complex, probabilist, dinamic, deschis" (*Zlate*, 2000, p. 234). În perspectiva acestei abordări personalitatea cuprinde următoarele componente care pot fi socotite adevărate subsisteme: temperamentul, aptitudinile, inteligența, creativitatea, caracterul. Întâlnim prin urmare în această structură și elemente considerate noncognitive dar și elemente cognitive.

6.2. TEMPERAMENTUL

Ce este temperamentul? Considerat latura dinamico-energetică a personalității (*S. Rubinstein*) temperamentul este acea componentă ce se exprimă cel mai evident în conduita, comportamentul unei persoane. Nivelul energetic este exprimat prin modul de acumulare și descărcare a energiei derivând de aici tipii explozivi, expansivi, rezistenți sau dimpotrivă. În privința laturii dinamice subliniem modurile de manifestare a individului, lent-rapid, mobil-rigid etc. Principala sferă de evidențiere a temperamentului rămâne însă afectivitatea prin parametrii ei de *sensibilitate, stabilitate, tonus, profunzime, intensitate*. De altfel toate aceste caracteristici le întâlnim în definiția pe care o dă *G. Allport* temperamentului subliniind că acesta se referă la:

- fenomene caracteristice firii unui individ;
- înțelegerea susceptibilității sale la stimuli emoționali;
- forța și rapiditatea răspunsurilor sale;
- calitatea dispoziției sale persistente;
- intensitatea dispoziției și particularitățile fluctuante.

Fiind o componentă a personalității, temperamentul prin caracteristicile sale trebuie să dobândească acele note specifice de generalitate, stabilitate și chiar plasticitate. Astfel *P. Popescu-Neveanu* definește

temperamentul ca „un complex de proprietăți funcționale de maximă generalitate și care se exprimă în activitatea reflexă dar nu determină la om conținutul și performanțele acestuia" (1978, p. 705).

Tipul de temperament este aproape întotdeauna definit aproximativ prin precizarea însușirilor implicate, putându-se detașa categorii subtipice sau variante. *Pavlov* și discipolii săi au stabilit, pe baza unor minuțioase studii de laborator corespondența dintre tipurile de activitate nervoasă superioară și clasificările temperamentale făcute de *Hipocrate*. Tipul de activitate nervoasă superioară este dat de forța, mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase fundamentale, *excitația* și *inhibiția*. Acești parametrii ai sistemului nervos capătă expresii specifice în modul de comportare al individului, temperamentul fiind manifestarea pe planul conduitei a tipului de activitate nervoasă superioară. Tipul de sistem nervos este ereditar, fapt ce extinde controlul genetic și asupra temperamentului.

Plecând de la criteriile de tipologizare utilizate de *Heymans* și *Wiersma* (Emotivitate; Activitate; Persistența impresiilor sau viteza de reacție), *Le Senne* distinge 8 tipuri principale de temperament: pasional, sentimental, coleric, apatic, amorf, nervos, sangvinic, flegmatic.

R. Vincent subliniază că această clasificare se bazează pe distingerea factorilor fundamentali care trebuie depistați la un copil. Astfel:

- emotivitatea – foarte vie la început se atenuează odată cu vârsta, ea poate sta la originea energiei și entuziasmului, dar poate explica și o serie de dificultăți de adaptare spre exemplu;
- activitatea concretizată nu într-o agitație nejustificată ci în nevoia copilului de a acționa – asigurând vitalitatea temperamentului;
- viteza de reacție care împarte copiii în „primari" cei care reacționează foarte rapid, uneori instantaneu și „secundari" care se adaptează mai greu, formulează mai lent răspunsuri la stimulările mediului.

Cum se manifestă diferențele de tip în copilărie? U. Șchiopu subliniază că acestea devin evidente între copii începând cu primul an de viață și se concretizează în apariția nervozității și iritabilității, reacții vehemente, veselie, sociabilitate, toleranță la frustrații, rapiditate în

comunicare și activitate, pasivitate, adaptabilitate la schimbările de mediu, reacții rapide sau lente la stimuli noi.

În etapele următoare de dezvoltare ontogenetică tablourile conduitei prin care se exprimă însușirile tipologice ale sistemului nervos devin tot mai complexe. Datorită faptului că particularitățile fundamentale – *forță, echilibru, mobilitate* – prezintă însemnate variații și intră în combinații diferite, avem de-a face mai de grabă cu variante intermediare temperamentale. Astfel în categoria celor cu sistem nervos neechilibrat putem întâlni cazuri în care instabilitatea proceselor nervoase este exprimată foarte puternic, la alții, în schimb forța proceselor de excitație și inhibiție nu este așa de pronunțată, ceea ce conferă conduitei copilului unele momente de echilibru.

La vârsta școlară mică formele de conduită prin care se manifestă temperamentul devin tot mai complexe, putând întâlni în rândul elevilor reprezentanți aparținând tuturor tipurilor de temperament cunoscute. În tabelul nr. 6.1. sunt condensate cele mai importante trăsături de temperament, subliniindu-se că fiecare tip posedă și o valoare dominantă exprimată în: succes social, lege, acțiune etc.

Tabelul 6.1. Tablouri temperamentale (după *G. Berger*; *Le Senne*)

Tipul de temperament	Trăsături	
	Pozitive	Negative
Pasionat (emotiv, activ, secundar): Valoarea dominantă – opera de îndeplinit	- ambițios - tensiune extremă a întregii personalități - concentrat asupra unui scop unic - puternic, serios, metodic, voluntar - disciplinat - bun organizator - echilibrat, perseverent - serviabil, iubește societatea - bun vorbitor - conștiincios, punctual, obiectiv, eficace	- uneori dur și excesiv - dominator, încăpățânat - nu-i place să fie deranjat - susceptibil - simțul proprietății extrem de dezvoltat - dramatizează unele nereușite - se simte persecutat

Coleric (emotiv, activ, primar); - valoarea dominantă – acțiunea	- concret, orientat spre dificultăți practice - generos, cordial, plin de vitalitate - exuberant, optimist, îi place activitatea, mișcarea - entuziast, crede în progres - animator de echipe, receptiv la influențele mediului - trăsături volitive accentuate	- certăreț, combativ - indisciplinat - înclinat spre improvizații - greu de supus, de dominat - mândru, împrăștiat, orgolios, impulsiv - pierde controlul gesturilor - brutal - credul
Sentimental (emotiv, nonactiv, secundar); - valoarea dominantă – intimitatea	- viață interioară bogată - scrupulos, tinde spre perfecțiune - conștiincios, profund - conștiință morală și profesională puternică - perseverent - are un viu sentiment al naturii - sensibil la ideea de dreptate	- pasiv, vulnerabil, idealist - lent, timid, se adaptează greu, nedecis în acțiuni - gelos, ironic, izolat - susceptibil, impresionabil - dramatizează insuccesele - individualist
Flegmatic (nonemotiv, activ, secundar); - valoarea dominantă – legea	- echilibrat, calm, prietenos - tolerant, răbdător, perseverent - tandru, afectuos, simț critic dezvoltat, conștiință morală puternică - viață ordonată - putere de muncă deosebită - obiectiv, ponderat, metodic - fidel prietenilor sale - simț estetic bine dezvoltat	- cinic, comod, lent, tipicar - iubește plăcerile - este gurmand - monoton, pedant - calculat peste măsură - reactivitate slabă - adaptabilitate scăzută - conciliant dacă nu i se deranjează obiceiurile
Sangvinic (nonemotiv, activ, primar); - valoarea dominantă – succesul social	- extrovertit, foarte bun observator - remarcabil spirit practic - este foarte sociabil - politicos, spiritual, optimist - bun diplomat - ușor adaptabil, oportun - dă dovadă de inițiativă și suplețe spirituală - omenos, amabil, fermecător, activ, energic	- ușor cinic - atitudini ușuratice - instabil în sentimente - expresivitate exagerată, superficial - concentrare slabă a atenției - guraliv, șiret, neponderat - uneori lipsit de scrupule - utilitarist - tip aerian

Nervos (emotiv, nonactiv, primar); - valoarea dominantă – divertismentul	- vioi, mobil, reacționează foarte repede - se adaptează ușor momentului - vorbăreț, entuziast - practic, adesea „artist" - îi plac relațiile umane și varietatea acestora	- își schimbă mereu centrul atenției - efort fluctuant - interese oscilante - impulsiv, nerăbdător, inconstant în trăiri afective - puțin sensibil la idei generale - repede sedus dar și repede poate fi consolat - mândru și indisciplinat - tendință spre minciună - capricios, furios - vrea să atragă atenția asupra lui cu orice preț
Apatic (nonemotiv, nonactiv, secundar); - valoarea dominantă – liniștea	- onest, onorabil - iubește tradiția și continuitatea - viața interioară foarte bogată - sever, observator imparțial - rezistent la influențele exterioare	- închis și taciturn - solitar - râde rar - rigid - neimpresionabil - indiferent la viața socială - sclavul propriilor obișnuințe
Amorf (nonemotiv, nonactiv, primar); - valoarea dominantă – plăcerea	- ușor abordabil - amabil - atent - tenace - participă la toate cu condiția ca ambianța să nu solicite din partea lui inițiativă - este omul prezentului	- pasiv - nepăsător - încăpățânat - susceptibil - neglijent - indiferență față de trecut și viitor

Faptul că la vârsta copilăriei însăși baza fiziologică a temperamentului, respectiv tipul de activitate nervoasă superioară se află în plin proces evolutiv face posibilă intervenția educatorului pentru a estompa manifestarea trăsăturilor negative a acestei dimensiuni de personalitate. Fără a avea pretenția de a oferi rețete educative menționăm totuși câteva exigențe. Pentru temperamentele predominant extrovertite (coleric, sangvinic, nervos, pasionat) sugerăm:

- manifestarea încrederii în calitățile și posibilitățile lor;
- oferirea unor modele de stăpânire de sine;
- evitarea favoritismelor;
- absența amenințărilor în relațiile cu ei;
- să nu se folosească violența nici măcar cea verbală;
- să se facă frecvent apel la autocontrol și autoeducație;
- să li se ofere explicații rezonabile, să nu se folosească ironia decât arareori;
- să le cultivăm calitățile atenției, îndeosebi capacitatea de concentrare pentru a preîntâmpina fluctuația și superficialitatea.

Pentru temperamentele predominant introvertite (sentimental, flegmatic, apatic, amorf) recomandăm următoarele:

- întotdeauna trebuie cercetată cauza căderilor afective sau a stărilor prelungite de depresie;
- să li se acorde atenție deosebită, multă afecțiune;
- să li se ofere un climat familial stabil;
- să nu fie lăsați prea multă vreme singuri;
- în alegerea mijloacelor de acțiune trebuie să li se acorde deplină libertate chiar dacă le putem fixa noi scopurile;
- să fie îndemnați să practice un sport, de regulă colectiv, de echipă.

Pentru identificarea tipurilor de temperament (cel puțin al celor fundamentale) se poate recurge la observarea unor indicatori psiho-comportamentali care vizează forța sistemului nervos, echilibrul și mobilitatea acestuia:

- rezistența funcțională în caz de solicitare și efectuarea unor sarcini dificile și complexe;
- rezistența față de acțiunea stimulilor supraadăugați;
- sensibilitatea accentuată ca indiciu al slăbiciunii celulelor corticale;
- egalitatea/inegalitatea trăirilor psihice;
- ușurința/dificultatea adaptării la situații noi;

- viteza de desfășurare a proceselor nervoase;
- modul de folosire/consumare a energiei nervoase etc.

6.3. INTROVERSIUNE/EXTRAVERSIUNE

Sunt socotite dimensiuni psihologice ce derivă din relația *eu*-lui cu mediul înconjurător sau cu cel intern. *C.J. Jung* a făcut din extraversiune/introversiune una din cele două caracteristici de bază ale clasificării sale psihologice, concepând viața ca pe o opoziție permanentă între forțe pozitive și forțe negative, autorul subliniază că dragostea și ura, binele și răul, viața și moartea sălășluiesc deopotrivă în fiecare dintre noi. După *Jung* atitudinea generală a extravertitului este îndreptată în principal spre lumea înconjurătoare fiind atașat mai mult de obiecte și oameni, acestea determinându-i de altfel deciziile și trebuințele. Fire sociabilă și comunicativă, extravertitul caută senzații tari, acționează sub impulsul momentului devenind astfel nu de puține ori agresiv, impulsiv și plin de inițiativă.

Dorința de a-și asuma responsabilități sociale îl face să fie apreciat de grup putând deveni un bun conducător tactic. Este un bun povestitor, are farmec, este plin de umor. Fiind sociabil, bineînțeles „detestă solitudinea și fuge de introspecție. I se pare fără înțeles, chiar morbid să se preocupe de viața lui interioară" (*Jués*, 2000). Opusul extravertitului este introvertitul a cărui orientare tipică a conștiinței este către propriul eu, examinându-și cu atenție propriile stări sufletești ceea ce îl face să se închidă în sine și să neglijeze lumea externă. În opoziție cu tipul extravertit, acesta are o gândire abstractă și profundă, este hotărât uneori chiar încăpățânat. Preocuparea pentru propria lui lume îl face egocentric, anxios, liniștit și aparent indiferent. Este distant și rezervat plăcându-i mai mult cărțile decât oamenii; se exprimă mai ușor în scris decât oral, acționează planificat, ordonat, serios. Este sensibil și înclinat spre abstracții, romantic putând deveni chiar patetic. Poate fi considerat un bun conducător strategic.

Timid și uneori neîndemânatic se refugiază în sine „având tendința să trăiască în visare, să fie cu «capul în nori»" (*Jués*, 2000).

Jung subliniază însă că orice ființă umană închide în ea amândouă orientările, conștientul și inconștientul aflându-se într-un permanent

balans. Astfel dacă la nivelul conștientului suntem extravertiți, la cel al inconștientului suntem intravertiți și invers. De altfel această opoziție și relație dinamică între cele două dimensiuni sunt fundamentale în concepția lui *Jung*. O altă idee interesantă pe care o întâlnim în concepția lui *Jung* este cea privitoare la funcțiile psihice care permit individului să se adapteze la lumea din afara sau dinlăuntrul său. Acestea sunt *senzația* și *gândirea*; *sentimentul* și *intuiția*. Raportându-le la dimensiunile prezentate anterior Jung distinge opt tipuri umane după cum urmează:

- senzație-introvertire;
- senzație-extravertire;
- gândire-introvertire;
- gândire-extravertire;
- sentiment-introvertire;
- sentiment-extravertire;
- intuiția-introvertire;
- intuiția-extravertire.

Prezentăm într-o manieră succintă caracteristicile acestor tipuri gândind că în practica școlară ele pot deveni operaționale, facilitând relațiile profesor-elevi precum și activitatea de învățare:

1. *Tipul senzație-introvertire* – este preocupat mai mult de organismul său, lucrurile înconjurătoare nu prezintă prea mare interes fiind în relațiile cu acestea ezitant și neîncrezător;
2. *Tipul senzație-extravertire* – este orientat spre lucruri concrete este abil, adaptabil și descurcăreț, pune stăpânire pe situație dacă este ajutat de gândire;
3. *Tipul gândire-introvertire* – este metodic, îi plac jocurile și activitățile ce implică gândire profundă, îi plac combinațiile de idei, poate deveni însă intolerant și dogmatic;
4. *Tipul gândire-extravertire* – este un gânditor practic orientat spre lucruri și activități practice, este un bun organizator, dar poate deveni impulsiv și dominator. Componenta sentiment este reprimată sau chiar refulată sau se poate manifesta pueril;
5. *Tipul sentiment-introvertire* – aparent liniștit poate ascunde trăiri

violente și exclusive, dramatizează eșecurile, exacerbează raporturile sale cu ceilalți;

6. *Tipul sentiment-extravertire* – își exteriorizează trăirile emoționale se simte excelent în anturajul său (cu alții), este prietenos, destul de perspicace în cunoașterea de altul, uneori însă poate fi lipsit de tact deoarece gândirea este opusă funcției-sentiment care este predominantă;
7. *Tipul intuiție-introvertire* – preocupat excesiv de propria persoană ajunge să intre în contact cu inconștientul său – este tipul caracteristic poeților vizionari sau persoanelor mistice (*Jués*, 2000);
8. *Tipul intuiție-extravertire* – manifestă ușurință în proiectarea sa în viitor – este tipul inovatorului sau exploratorului

Sigur, că această tipologie nu este rigidă, putând permanent opera compensații, putând să se dezvolte o funcție secundară care să permită adaptarea individului la lumea externă sau internă.

În practica școlară luarea în considerare a acestor tipologii poate să faciliteze nu numai diferențierea activităților de învățare dar și de individualizarea acesteia. Învățarea în general, rezolvarea de probleme în mod special, autoevaluarea, autoaprecierea sunt dimensiuni dependente de acestea.

6.4. APTITUDINILE

6.4.1. Ce sunt aptitudinile?

Considerate însușiri psihice și/sau fizice care asigură reușita într-o anume activitate, aptitudinile constituie componente ale personalității. *H. Pieron* sublinia că privit din unghiul eficienței, al randamentului orice proces psihic poate deveni aptitudine. Orice activitate umană pentru a fi eficientă trebuie susținută de aptitudini, capacități, motivații.

În privința definirii celor doi termeni – aptitudine și capacități – părerile psihologilor sunt împărțite. Astfel în literatura românească, *P. Popescu-Neveanu* (1978) definește aptitudinile ca „sisteme operaționale stabile, superior dezvoltate și de mare eficiență". În definirea capacității autorul român subliniază legătura acesteia cu deprinderile, cunoștințele și experiența anterioară care, împreună favorizează apariția eficienței

într-o activitate. Capacitatea este întotdeauna demonstrată și demonstrabilă prin fapte pe când aptitudinile sunt secvențe ale unei capacități, însușiri potențiale care pot fi puse în evidență. Prin urmare aptitudinile sunt acele componente ce conferă acțiunii și un plus de eficiență dar și un plus de „formă", de aspect.

U. Șchiopu (1997) consideră aptitudinile ca ansamblu sau complexe de însușiri, relativ stabile, ale personalității care condiționează realizarea cu succes a unei activități. Capacitatea în opinia autoarei este sinonimă cu aptitudinea.

Asemeni lui *P. Popescu-Neveanu, C. Levy-Leboyer* (*apud Doron, Parot*, 1999) subliniază legătura dintre capacități și aptitudini susținând că orice capacitate este condiționată de prezența unei aptitudini care poate fi dezvoltată prin experiența practică sau învățare. Capacitatea este înțeleasă ca posibilitate de reușită, de competență într-un domeniu practic sau speculativ putând fi constatată direct într-un context școlar sau profesional (*Prevost apud Doron, Parot*, 1999).

Un alt aspect ce se impune atenției noastre este cel privitor la raportul dintre aptitudine și deprindere. *I. Radu* (1991) subliniază dificultățile ce pot fi întâmpinate atunci când se pune problema raportului sus-amintit. Totuși o analiză atentă a acestor două componente psihologice permite desprinderea unor elemente relevante. Astfel din punct de vedere procesual *I. Radu* susține că deprinderile fiind considerate componente automatizate ale activității umane sunt susceptibile de simplificări, de o reducere treptată a proceselor psihice implicate pe când dezvoltarea unei aptitudini necesită o amplificare a participării acestora. Sub aspect funcțional în timp ce aptitudinile presupun o varietate de acțiuni, deprinderile se limitează la un număr relativ restrâns. În plan formativ, aptitudinile se află mereu în dezvoltare pe când deprinderile duc în cele din urmă la o epuizare a resurselor potențiale, ele atingând mai ușor limita superioară a performanței.

G. Kelly susține că aptitudinea este o dispoziție interfuncțională, un construct de operații și procese de o mai mare mobilitate decât deprinderile, depășindu-le sub aspect calitativ.

În privința naturii, originii lor, studiile de inginerie genetică subliniază pe de o parte prezența unor structuri ereditare energizatoare iar pe de altă parte intervenția unor particularități dobândite prin

învățare care au rolul de a facilita manifestarea (sau nu) a zestrei genetice.

Aptitudinile sunt în cele mai multe situații un aliaj între înnăscut și dobândit – ele nu sunt ereditare dar se sprijină pe acele predispoziții native. Raportul dintre înnăscut (genotip) și dobândit (fenotip) este discutabil și variabil de la o persoană la alta, de la un gen de activitate la altul. Astfel în aptitudinile legate de structuri senzorio-motorii contribuția eredității pare să fie mai mare – ele fiind mai dependente de structurile de tip nervos, particularități ale analizatorilor etc. pe când în cele intelectuale, sociale, rol decisiv capătă experiența individuală dobândită prin învățare și interrelaționare cu alții.

O definiție generală și sintetică a aptitudinilor o oferă *M. Zlate* (2000, p. 56) care menționează că acestea „reprezintă un complex de procese și însușiri psihice individuale structurate într-un mod original, care permite efectuarea cu succes a anumitor activități". Reiese din definiție că nu orice însușire psihică poate fi considerată o aptitudine ci numai aceea care permite individului să realizeze performanțe superioare într-o anumită activitate. Însușirile izolate nu facilitează obținerea unor rezultate supramedii ci doar acelea care sunt structurate, devenind astfel operaționale.

Dezvoltarea superioară a aptitudinilor, împlinirea acestora sunt dependente pe de o parte de factorul ereditar iar pe de altă parte – și credem în cea mai mare măsură – de factorul mediu, respectiv educație ce presupune antrenarea în activitate a acelor predispoziții native. Caracterul polivalent al acestora face posibilă configurarea, constituirea unor profiluri psihologice diferite chiar în condițiile existenței unor asemănări izbitoare cum ar fi cazul gemenilor univitelini. În privința structurii și relațiilor dintre aptitudini, părerile psihologilor sunt împărțite, mergându-se de la considerarea acestora ca unități independente (*E. Thorndike*) ce nu se influențează reciproc până la sublinierea prezenței unei sinteze de procese și însușiri psihice (*Ed. Claparede*). O concepție mai modernă întâlnim la *B. Teplov* care susține ideea relațiilor compensatorii dintre aptitudini – reușita într-o activitate depinzând de armonizarea însușirilor psihice – existând activități în care prioritate au aptitudinile generale și activități în care prezența aptitudinilor specifice dezvoltate peste nivel mediu este

absolut obligatorie. Prin urmare diferențele individuale care apar sub aspectul nivelului de dezvoltare a unor aptitudini sunt puse pe seama influenței factorului ereditar dar și pe seama influențelor mediului socio-cultural, care prin setul de cerințe formulate poate declanșa manifestarea predispozițiilor native.

6.4.2. Clasificarea aptitudinilor

Cea mai frecvent întâlnită clasificare a aptitudinilor este cea care face distincția dintre aptitudinile generale care permit succesul într-un număr mare de activități și specifice care sunt cerute numai de anumite domenii. *Al. Roșca* (1975) sublinia că de regulă activitățile umane implică concomitent aptitudini generale și speciale – ponderea acestora fiind însă diferită de la o activitate la alta, de la un individ la altul. Marea majoritate a autorilor consideră inteligența ca fiind o aptitudine generală solicitată în cele mai multe și variate activități. Alături de acest factor general au fost introduși și așa numiții factori de grup solicitați numai în anumite activități. Ne amintim că *L. Thurstone*, care a fundamentat teoria multifactorială a inteligenței, includea în categoria factorilor de grup înțelegerea, percepția rapidă, raționamentul deductiv și inductiv, memoria, calculul numeric, percepția spațială, fluiditatea verbală. *R. Meilli* introduce factori de complexitate exprimați în întinderea gândirii și modul de a face combinații iar *I. Guilford* ia în considerare flexibilitatea, fluiditatea, originalitatea și elaborarea. În clasificarea aptitudinilor *T. Kelley* operează cu alte criterii distingând: abilități de operare cu relații spațiale sau numerice; operare în plan mintal; memorie; rapiditatea percepției și mișcării.

O taxonomie a aptitudinilor umane o realizează *E.A. Fleishman* (*apud Radu*, 1991), pornind de la modul în care un individ recepteză informația, o prelucrează și formulează răspunsuri. Redăm mai jos o secvență din această taxonomie:

Aptitudinea	Descrierea
Înțelegere verbală	A înțelege mesajul verbal, scris sau oral, a înregistra în mod adecvat descrierea unui eveniment

Fluența ideilor	A produce un număr de idei pe o temă dată, contând numărul ideilor nu calitatea acestora
Originalitatea	A propune răspunsuri/soluții neuzuale într-o temă sau situație dată, a improviza soluții în situații în care procedurile standard nu sunt operante

Numărul aptitudinilor umane prezentate în listă este foarte mare cuprinzând: exprimare verbală, memorie bună, raționament deductiv/inductiv, orientare spațială, atenție selectivă, timp de reacție etc. (vezi *Radu*, 1991).

6.4.3. Determinarea și dezvoltarea aptitudinilor

Faptul că aptitudinile se pot manifesta la vârste diferite începând încă din copilărie impune cadrelor didactice cerința de a fi depistate și valorificate. Cum pot fi însă detectate aceste predispoziții native care prin educație ar putea deveni aptitudini? Dificultățile care se ridică țin de faptul că în practica școlară sunt evaluate performanțele la un anumit obiect de învățământ, prin urmare capacitățile elevului și nu aptitudinea propriu zisă. De aici prudența care trebuie manifestată față de elevii care înregistrează insucces școlar, acesta nu poate fi un indiciu al absenței unor predispoziții native, al aptitudinilor.

Nu de puține ori insuccesul unor elevi poate fi pus pe seama unei organizări defectuoase a procesului de predare-evaluare, mai mult decât atât chiar elevii capabili (dotați) pot înregistra rămâneri în urmă la învățătură dacă familia, școala nu sunt în stare să stimuleze și să întrețină curiozitatea acestora, să le cultive interesele. În această direcție literatura de specialitate citează o serie de cazuri de mari personalități care în copilărie nu numai că nu au fost considerate potențiale vârfuri în anumite domenii ci dimpotrivă au fost etichetate ca mediocre, înguste, limitate sau „idiote" (*Hegel* spre exemplu).

Cum poate un cadru didactic să-și dea seama, totuși, că anumiți elevi posedă calitățile necesare pentru a putea realiza performanțe supramedii la anumite discipline de învățământ? Se știe că dezvoltarea aptitudinilor este strâns legată de însușirea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, a unor priceperi. Când un elev manifestă ușurință,

rapiditate în asimilarea acestora este foarte probabil să prezinte înclinații spre domeniul respectiv. Apoi, aplicarea facilă în practică a acestor cunoștințe, calitatea execuției unei sarcini, absența sau un nivel scăzut al oboselii sunt elemente care îl pot ajuta pe cadrul didactic să intuiască prezența unor aptitudini.

Cunoașterea aptitudinilor și mai ales a nivelului lor de dezvoltare permit formularea unor predicții referitoare la evoluția lor dar și a unor cerințe impuse de aceasta. La ora actuală studierea aptitudinilor se poate face recurgându-se la o serie de metode cum ar fi experimentul, analiza produselor activității, datele biografice etc. Informațiile obținute prin intermediul metodelor amintite trebuie cu necesitate coroborate cu altele oferite de cunoașterea intereselor elevilor și a unor trăsături de personalitate care țin de setul de atitudini-valori, ce implică și elemente de factură volitivă, afectivă. Se pare că datele biografice constituie „cea mai sigură prognoză a unor performanțe creatoare" (*Roșca*, 1975) confirmându-se, scrie același autor, dictonul că „cea mai sigură prevedere a performanțelor viitoare o constituie performanțele anterioare".

6.5. Inteligența ca aptitudine generală

6.5.1. Delimitarea noțională

Studiul inteligenței constituie unul dintre cele mai interesante incitante și totodată controversate subiecte din psihologie. În ciuda faptului că interesul pentru măsurarea inteligenței, prin utilizarea unor instrumente, a dominat aproape întreg secolul XX, inteligența rămâne încă un domeniu ce solicită în continuare eforturile specialiștilor, acest fapt datorându-se în parte și absenței unei unanimități în definirea termenului. Uzual prin inteligență se înțelege facultatea de a înțelege ușor și bine, de a sesiza esențialul, de a rezolva situații-problemă noi uzând de experiența asimilată anterior. Cea mai răspândită definiție dată inteligenței o privește ca un instrument al „cunoașterii, al abstractizării și combinării" (*Radu*, 1991) sau ca aptitudinea de a rezolva probleme noi, capacitate caracterizată prin suplețe și flexibilitate în operarea cu noțiuni și procese simbolice (*Roșca*, 1976). Fiind considerată cea mai generală aptitudine, inteligența îndeplinește

„funcția de adaptare la mediu, la condițiile noi ale mediului" (*Mărgineanu*, 1941). Subliniind această funcție de adaptare la situațiile noi *P. Popescu-Neveanu* (1978) notează că inteligența intervine atunci când alte instrumente de adaptare, cum ar fi instinctul sau deprinderile nu pot face față.

Ca orice aptitudine complexă, inteligența implică observație, spirit de observație, memorie, imaginație, gândire, constituindu-se astfel într-o „activitate mentală complexă, flexibilă și mereu confruntată cu situații noi și probleme ce implică ... cunoștințele disponibile" (*Șchiopu*, 1997). Dar inteligența nu este implicată numai în rezolvarea problemelor noi ci ea însăși pune sau creează probleme.

Complexitatea mediului la care individul uman a trebuit să se adapteze a determinat complicarea mecanismelor intelectuale care se constituie astfel într-un adevărat ansamblu de funcții care facilitează realizarea unor combinații originale ale conduitelor, achiziționează și folosește cunoștințe noi, raționează și rezolvă probleme fiind opuse instinctului sau automatismelor (*Parot, Doron*, 1999).

Structura complexă a inteligenței și mai ales a funcțiilor acesteia sunt foarte bine surprinse de *M. Golu* (1981) care notează că aceasta este o calitate specifică a organizării mentale a omului concretizată în:

- capacitate de asociere-disociere, sistematizare-generalizare a caracteristicilor obiectelor și a relațiilor dintre acestea;
- posibilitatea de a face față diverselor situații problematice noi;
- capacitatea de a adopta decizii optime în situații alternative;
- adecvarea comportamentului în funcție de cerințele impuse de mediu;
- alegerea mijloacelor necesare atingerii scopului propus;
- anticiparea unor rezultate;
- capacitatea de a opera cu semne simboluri și semnale;
- sesizarea unor lacune sau inadvertențe în plan cognitiv sau acțional;
- capacitate de autocontrol și posibilitate de corecție, folosirea erorilor ca sursă de informație pentru optimizări ulterioare.

O posibilă soluție, privitoare la definirea inteligenței, dată fiind

marea diversitate a comportamentelor inteligente, ar fi elaborarea unei definiții care să aibă în vedere complexitatea și puterea de cuprindere a însuși termenului de inteligență potrivit accepțiunilor lui chiar în limbajul uzual. În acest sens, *D. Wechsler* susține că inteligența este abilitatea, capacitatea de a înțelege lumea și de a face față provocărilor ei.

Dificultățile în acceptarea unei definiții a inteligenței pot fi cauzate de faptul că, ea implică diverse sisteme valorice de referință specifice unor anumite culturi și mai puțin relevante pentru altele. Mai mult decât atât, în cadrul aceleiași culturi, diferite circumstanțe solicită diferite modalități de a răspunde la „provocările" exterioare. Cu siguranță, ceea ce îi este solicitat unui student ambițios este diferit de ceea ce i se cere unui tânăr ce își desfășoară activitatea în agricultură sau industrie. Astfel a desemna pe cineva inteligent înseamnă a recunoaște o serie de calități pe care observatorul, în speță cineva în calitate de evaluator, consideră a avea un caracter adaptativ.

Pe de altă parte este încetățenită concepția potrivit căreia inteligența poate fi asimilată – cu rezolvarea de probleme.

6.5.2. Măsurarea inteligenței

Cercetările asupra inteligenței, concretizate în elaborarea testelor ce o măsoară, s-au axat asupra abilităților mentale, cum ar fi gândirea, capacitatea de reactualizare și de imaginare. Aceste abilități au fost pentru prima dată identificate în cercetările de pionierat ale lui *Alfred Binet*. Fascinația lui *Binet* privitoare la diferențele individuale sub aspectul inteligenței a provenit în parte din observarea celor două fiice ale sale, psihologul francez dorind să descrie, în termeni precișii diferențele constatate la acestea prin aplicarea primelor sale teste de măsurare a abilităților mentale.

În 1905, ca urmare a unei cereri formulată de Ministerul Educației din acea vreme, *Alfred Binet* și *Theophile Simon* elaborează un chestionar conținând 30 de întrebări prezentate în ordine crescătoare sub raportul dificultății. Acesta avea să devină predecesorul tuturor testelor de inteligență confirmând în același timp ipoteza lui *Binet* care evalua imaginația, memoria și gândirea ca indicatori ai inteligenței.

David Wechsler, unul din cei mai de seamă psihologi specializați în

domeniul testelor de inteligență și-a început studiul asupra acestui domeniu în urmă cu jumătate de secol contrazicând rezultatele obținute de *Binet* sub un aspect major. În testul original elaborat de psihologul francez precum și în lucrările ulterioare în versiunea *Stanford-Binet* până în 1986 întrebările nu erau organizate pe diverse domenii de abilități. Aceasta însemna ca un subiect căruia i se aplica versiunea de dinainte de 1986 i se administra un singur scor.

Wechsler avea o altă concepție privitoare la măsurarea inteligenței. El considera că, în elaborarea testului, trebuie să se aibă în vedere faptul că inteligența este o caracteristică complexă a unui individ compusă din mai multe abilități diferite. Astfel, a construit un test de inteligență care reîmpărțea întrebările în subscale ce măsurau abilități specifice. *Wechsler* a clasificat pe urmă fiecare subscală în una sau două scale majore: scala verbală și cea de performanță. Aceasta din urmă are în vedere măsurarea inteligenței nonverbale.

În obținerea rezultatelor la orice test de inteligență sunt avuți în vedere doi factori importanți: *competența* și *performanța*.

Competența reprezintă un bagaj informațional sau o abilitate pe care un om o deține, constituie în fond suma totală a ceea ce un individ cunoaște. Performanța, pe de altă parte, constituie priceperea pe care o persoană o demonstrează într-o situație specifică, într-un anumit moment. Deoarece performanța uneori este prea puțin relevantă în raport cu competența unei persoane, psihologia a acordat o atenție specială identificării factorilor care influențează performanța.

S-a constatat că, în aplicarea testelor de inteligență, o serie de factori influențează performanțele unei persoane, relevante în acest sens fiind motivația subiecților, nesiguranța cu privire la ceea ce se cere în situațiile de testare sau frica de examinator. Psihologia îi denumește factori de performanță. Vectorii de performanță sunt caracteristici personale ale unui individ, sau circumstanțe ce însoțesc situația de testare care cauzează apariția unor rezultate slabe în urma aplicării testului de inteligență, sub nivelul respectivului individ.

Factorii de performanță pot influența scorul oricărei persoane la un test de inteligență, dar cel mai probabil afectează scorul celor ce nu sunt obișnuiți cu situațiile de testare. Copiii dezavantajați din punct de vedere economic sunt probabil cei care sunt incluși în această categorie,

performanțele lor la testele de inteligență sunt afectate negativ de stresul indus de examinator (*Zigler, Butterfield*, 1968). Cu toate acestea, mici îmbunătățiri ale situației de testare pot fi obținute prin petrecerea unei scurte perioade de joacă cu cel care administrează testul de inteligență înainte de aplicarea acestuia (*Zigler, Abelson*, 1973).

Au oare toți oamenii, provenind din categorii sociale diferite, șanse egale de obținere a unor scoruri înalte la testele de inteligență sau cei proveniți dintr-o anumită categorie socio-economică sunt favorizați? Problema care se pune în acest context vizează corectitudinea (obiectivitatea) sub aspect cultural a testelor de inteligență.

La o analiză mai atentă a testelor ce sondează inteligența se poate constata că multe dintre ele reflectă valori și experiențe care sunt mai familiare unora decât altora. Preocupările privind influențele culturale ca surse de eroare în evaluarea scorurilor la testele de inteligență au condus la elaborarea unora ce nu țin cont de aceste aspecte de ordin cultural (*Cattel*, 1969) sau sunt considerate corecte sub acest aspect acordând șanse egale tuturor subiecților (*Eelles*, 1953). Aceste teste includ două categorii de întrebări, una măsoară abilitățile perceptuale și spațiale de gândire care sunt considerate a fi mult mai puțin afectate de aspectele de ordin cultural decât majoritatea întrebărilor ce necesită răspunsuri și elaborări verbale. Cealaltă categorie majoră implică raționamente verbale cu privire la situații și obiecte considerate a fi familiare subiectului indiferent de categoria socială din care acesta face parte.

În ciuda elaborării acestor modalități de testare, influența pe care normele culturale le au în evaluarea inteligenței este în continuare în atenția psihologilor. Unii autori au sugerat, ca posibilă soluție la această problemă, folosirea unor baterii mai largi de teste în stabilirea coeficientului de inteligență subiecților săraci și care aparțin unor grupuri minoritare.

Obținerea unui scor egal cu 100 la testele de inteligență poziționează pe un subiect în jurul mediei unei populații normale. Totuși, deoarece puțini oameni obțin exact acest scor, este important a fi luat în considerare variația în jurul acestei valori. Aproape toți indivizii unei populații (95%) obțin un scor la testele de inteligență situat între 70 și 130. Dincolo de aceste extreme, se află un număr redus de persoane

care reprezintă două grupuri distincte: retardații mental și cei supradotați intelectual.

Retardarea mentală a fost definită prin intermediul scorului pe care o persoană îl obține la un test de inteligență. Limita exactă de demarcație este oarecum fixată arbitrar. În 1959 *Asociația americană de deficiență mentală* a stabilit scorul de 85 ca limită în acest sens, orice individ situat sub acest scor fiind considerat retardat. În 1973 limita a fost coborâtă cu 15 unități, astfel că milioane de oameni nu mai trebuiau să se considere inabilitați intelectual. Acest lucru a demonstrat flexibilitatea și caracterul relativ al acestei departajări.

Cercetările au stabilit că există mai multe nivele de retardare mentală: ușoară, moderată, severă și profundă. Ele sunt definite prin combinarea interpretărilor în urma aplicării testelor de inteligență cu aprecierea capacităților adaptative ale individului. În ciuda prejudecăților privind incapacitățile de adaptare ale retardaților mental s-a constatat că majoritatea indivizilor din această categorie prezintă doar forma ușoară de retardare, fiind capabili să muncească și să facă față unui mare număr de situații în plan social.

La capătul celălalt al *continuum*-ului intelectual se află indivizii supradotați care reprezintă un grup restrâns. Aceștia dețin un coeficient egal cu 130 sau superior și, asemeni retardaților mental, reprezintă aproximativ 2-3% din totalul unei populații. Aceștia, pe lângă scorul superior la testele de inteligență, posedă adesea un talent care-i diferențiază de restul indivizilor.

Lewis Terman, coautor al variantei actuale a testului de inteligență *Stanford-Binet*, a început un amplu studiu asupra copiilor supradotați în 1921. *Terman* a selectat peste 1500 de subiecți cu vârste cuprinse între 3 și 19 ani al căror Q.I. depășea 135. Cercetarea acestora, la intervale de 5-10 ani, a continuat până în 1972 când acești subiecți trecuseră deja de vârsta de 60 de ani. În urma cercetării, *Terman* a constatat că inteligența ridicată nu este asociată cu o „ciudățenie" a personalității sau cu o constituție fizică slabă, dimpotrivă, în comparație cu subiecți de aceeași vârstă având un nivel intelectual mediu aceștia se prezentau într-o stare fizică superioară, fapt observat și pe parcursul maturității. După cum era de așteptat au prezentat un grad mai mare de reușită în plan social.

Deși puțini au contestat descoperirile lui *Terman*, interpretarea datelor obținute a stârnit puternice dezacorduri. Unii autori au considerat că relația strânsă dintre inteligență și succesul în plan social demonstrează puterea de predicție a inteligenței cu privire la viitoarele realizări ale unui astfel de individ. Constatările ce vizau cercetările lui *Terman* s-au referit și la aspecte ce țin de validitatea ecologică a rezultatelor obținute, avându-se în vedere că majoritatea subiecților erau albi, din pătura mijlocie sau superioară având un bun suport social și economic, astfel că aceștia au avut acces mai ușor la rețele sociale și profesionale ce garantează succesul în viață.

Testele de inteligență sunt de regulă constituite din probe diferențiate pentru fiecare vârstă, fie prin conținutul lor, fie prin pragul sau gradul solicitării. Coeficientul de inteligență (C.I. sau I.Q.) este o valoare matematică ce exprimă gradul de dezvoltare mintală a unei persoane (în cazul nostru elevul) și se obține prin raportarea vârstei mintale (V. I.) determinată prin intermediul testelor la vârsta cronologică (V.C.). Prin urmare $I.Q.=\frac{V.I.}{V.C.}\times 100$. Valoarea acestui raport poate fi:

V.I.=V.C.=> dezvoltare normală
V.I.>V.C.=> dezvoltare superioară
V.I.<V.C.=> dezvoltare deficitară

Pe baza coeficientului de inteligență se pot stabili categoriile mintale care cuprind elevi ce au I.Q. cuprins între anumite limite și care susține asemănările dintre ei. Categoria mintală indică, spre deosebire de alte sisteme metrice (centile, decile, cvartile) dezvoltarea printr-un aspect calitativ și într-o formă accesibilă ca semnificație populației largi. *D. Wechsler* (autorul cunoscutelor teste de inteligență pentru copii și pentru adulți W.I.S.C. și W.A.I.S.) stabilește pentru următoarele categorii mintale I.Q. corespunzători cu cota parte din populația cuprinsă:

Tabel 6.2. Categorii mintale – I.Q. – Procent populație

Nr. crt.	Categoria mintală	I.Q.	Procent populație (%)
1	debilitate mintală	65 și sub	2,2 %
2	situație de limită	66-79	6,7 %
3	normal spre inferior	80-89	16,1 %
4	normal	90-110	50 %
5	normal spre superior	111-119	16,1 %
6	superior	120-127	6,7 %
7	excepțional	128 și peste	2,2 %

Menționăm faptul că procentele sunt valabile pentru o populație cu distribuție normală. Majoritatea claselor de elevi se distribuie astfel încât întâlnim elevi slabi, elevi foarte buni și elevi cu capacități intelectuale medii. Există însă situații în care distribuția poate lua forma de „i" sau de „j" acolo unde s-a operat cu un criteriu de selecție și atunci fie întâlnim foarte mulți elevi slabi și foarte slabi (în cazul distribuției în formă de „i"), fie întâlnim mulți elevi buni și foarte buni (în cazul distribuției în formă de „j").

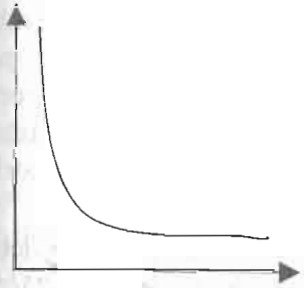

Figura 6.1. Distribuția sub formă de „i"

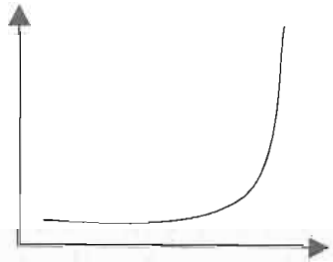

Figura 6.2. Distribuția sub formă de „j"

Atenționăm cadrele didactice că rezultatele școlare nu se suprapun peste I.Q. (întotdeauna) acestea fiind dependente după cum vom vedea de influențele exercitate și de alte variabile între care un loc aparte îl ocupă factorii de personalitate: motivație (interese, convingeri, nivel de aspirație), voință, trăsături temperamentale și caracteriale.

6.5.3. Structura inteligenței

Care este natura abilităților măsurate în testele de inteligență? Care abilități sunt puse în valoare în momentul în care subiectul răspunde la întrebările dintr-un test? Există un fond sau factor comun sau este vorba de aspecte distincte?

O abordare ce s-a dovedit rezistentă în timp cu privire la structura intelectului este aceea care concepea inteligența ca expresie a unei abilități generale de gândire și rezolvare de probleme. *A. Binet* a fost printre primii care au elaborat și susținut acest tip de viziune asupra inteligenței. O perspectivă alternativă, pentru prima oară oferită de *Thurstone* (1938), sublinia că inteligența este în primul rând un set de abilități individuale mai degrabă decât o trăsătură sau caracteristică generală. *Thurstone* a dezaprobat abordarea lui *Spearman* care se referea la inteligență menționând existența unui sigur factor cu caracter general. Analizând rezultatele testelor de inteligență, *Thurstone* a descoperit șapte factori diferiți pe care i-a denumit *abilități mentale primare* (înțelegerea verbală, abilitățile numerice, fluența verbală, viziunea spațială, memoria, capacitățile perceptive, raționament deductiv).

Alți psihologi au întreprins de asemenea studii asupra capacităților mentale bazale (*Ekstrom, French, Hornan,* 1976; *Guilford,* 1959), estimările lor privind numărul acestor factori variind considerabil în funcție de procedura investigatorului și întrebările selectate pentru analiză. Totuși, la fiecare dintre aceste cercetări se poate constata prezența unor interrelații între factorii analizați, un fapt care tinde să susțină o ipoteză ce s-ar constitui ca un compromis între teoria lui *Spearman* și cea a lui *Thurstone*.

Avantajul abordării factoriale este că oferă o imagine mai detaliată și mai clară asupra inteligenței umane, dar nu reușește să răspundă totuși cum se realizează procesul de rezolvare a problemelor complexe.

6.5.3.1. Modelul tridimensional al intelectului (*J.P. Guilford*)

Mergând pe linia analizei factoriale inițiată de *Ch. Spearman* asupra intelectului, *Guilford* realizează o abordare sistemică a acestuia în care include toate aspectele inteligenței dintre care multe au fost realizate prin testări tradiționale. El a identificat astfel cinci tipuri de operații intelectuale (*cogniție, memorie, gândire convergentă, gândire*

divergentă, evaluare). Aceste operații acționând asupra unui conținut (*figural, semantic, simbolic, comportamental*) care reprezintă diferite tipuri de informație duc la un anumit produs concretizat în *unități, clase, relații, transformări, sisteme, implicații* prin care informația din fiecare cele patru tipuri de conținuturi poate fi clasificată, adică șase forme diferite pe care informația le dobândește ca rezultat al prelucrării. Modelul propus de Guilford exprimă cele trei categorii de activități intelectuale-operație-produs-conținut astfel încât la întâlnirea fiecărui aspect al fiecărei categorii apare o aptitudine intelectuală exprimată prin câte un cubuleț.

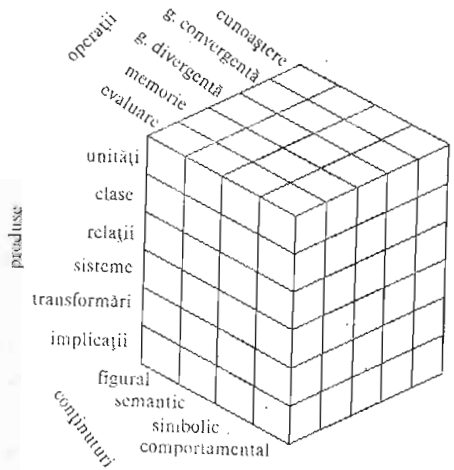

Figura 6.3. Modelul tridimensional al intelectului (*Guilford*)

Guilford subliniază că cel mai important factor omis din toate scările de inteligență este producția gândirii divergente care se referă la producerea unei informații noi dintr-o informație dată, accentul fiind pus pe varietatea și cantitatea de „output" din aceeași sursă. Analizând gândirea divergentă *Guilford* subliniază că aceasta se caracterizează în principal prin flexibilitate și fluiditate, calități ce ar permite adaptarea rapidă la situații noi. Astfel flexibilitatea se exprimă în restructurarea promptă și adecvată a informației în conformitate cu cerințele noii situații, modificarea modului de abordare când cel anterior se dovedește a fi ineficient. Flexibilitatea se dovedește a fi o premisă a transferului

atât de necesar în activitatea de învățare și nu numai. Fenomenul flexibilității a fost studiat în relație cu tipul de sistem nervos, cunoscute fiind cercetările lui *Pavlov* și ale discipolilor săi. Astfel tipul puternic, echilibrat, mobil corespunzător sangvinicului se caracterizează prin trecerea ușoară de la excitație la inhibiție și invers ceea ce permite o modificare ușoară a stereotipului dinamic atunci când condițiile externe o cer. Tipul puternic, echilibrat, inert, corespunzător flegmaticului are o mobilitate redusă a proceselor nervoase superioare. Flexibilitatea însă nu este dependentă numai de tipul de sistem nervos ci ea este influențată și de condițiile, natura activității, semnificația acestora pentru subiect. Așa încât întâlnim și în practica școlară nu de puține ori elevi care în ciuda dominantei temperamentale se manifestă flexibil dacă situația prezintă interes, are valențe pozitive. Fluiditatea, o altă caracteristică abordată de *Guilford* este considerată ca având legătură cu fertilitatea ideilor, a cuvântului, a asociațiilor sau expresiilor.

Modelul elaborat de *Guilford* încorporează memoria și creativitatea în structura inteligenței.

6.5.3.2. Inteligența ca proces. Teoria triarhică a inteligenței (*R. Sternberg*)

Robert Sternberg a sugerat că testele de inteligență surprind doar un singur aspect important al funcționalității intelectuale. Inteligența ar trebui considerată ca o trăsătură multidimensională constituită din trei abilități diferite pe care autorul le descrie în cadrul teoriei sale triarhice asupra inteligenței. *Sternberg* precizează că o anumită formă de inteligență este afișată când oamenii rezolvă probleme verbale sau de gândire spațială similare celor prezentate în testele de inteligență. Sternberg a denumit-o *inteligență componențială* deoarece implică manipularea unor pași secvențiali, a unor componente care sunt implicate în soluționarea unei probleme. Inteligența componențială posedă un caracter foarte adaptativ în situațiile școlare, deși, după cum însuși autorul menționează, nu corelează în mod obligatoriu cu creativitatea și intuiția. Un tip diferit de inteligență este considerat cel a fi implicat în conceperea soluțiilor noi și creative la situații complexe. Autorul denumește acest tip de inteligență: *inteligență experiențială*. *Inteligența contextuală* face trimitere la abilitățile de adaptare și schimbare a mediului în funcție de cerințele și dorințele individului.

Abordând inteligența din perspectivă cognitivistă *R. Sternberg* subliniază că există trei părți sau forme ale acesteia după cum urmează:

a. *Inteligența analitică* – ce implică procesele mentale ale individului care dirijează comportamentul inteligent. Acestea sunt definite în termeni de componente care îndeplinesc diferite funcții cum ar fi de planificare, selecție a strategiilor și monitorizare (*metacomponente*). O a doua funcție cea de execuție constă în punerea în valoare a strategiilor selectate și se realizează cu ajutorul componentelor de *performanță*. Acumularea noilor cunoștințe ca a treia funcție a inteligenței analitice se realizează cu ajutorul componentelor de *achiziție* care au menirea de a selecta și separa informația relevantă de cea irelevantă precum și înțelegerea noilor concepte. O serie de componente sunt foarte specifice în timp ce altele sunt foarte generale. Astfel că metacomponentele pot fi considerate o versiune modernă a factorului „g" întâlnit în teoria bifactorială formulată de *Ch. Spearman*.
b. *Creativitatea* implică acumulare de noi experiențe, comportamentul inteligent fiind determinat de două caracteristici importante *„insight"* înțeleasă ca abilitate de a „jongla" cu noile situații și *automatismele* care sunt înțelese ca abilități de a fi eficient în situații cotidiene rutiniere. Inteligența este astfel implicată în rezolvarea unor probleme noi sau de rutină care nu solicită prea mult efort.
c. *Inteligența practică* prezintă o mare importanță în asimilarea, transformarea și acomodarea la mediul în care trăiește o persoană. În acest context dimensiunea culturală are o importanță deosebită. În această a treia accepțiune inteligența este implicată în formarea deprinderilor sociale, în formare profesională și vocațională.

Un alt psiholog de seamă, *H. Gardner*, împărtășește concepția lui *Sternberg* cu privire la abordarea factorială diferențiindu-se totuși de abordarea informațională a acestuia prin includerea în viziunea sa asupra inteligenței, a strategiilor de rezolvare a problemelor. *Gardner* consideră justificată luarea în atenție, atunci când vorbim de inteligență, pe lângă aspectele lingvistice, logico-matematice sau spațiale implicate în funcționalitatea acesteia, și a trei tipuri de comportamente inteligente la fel de importante: inteligența muzicală, inteligența individului ca

persoană și inteligența chinestezică. Dezvoltarea industrială, consideră autorul, a dus la concentrarea preocupărilor științifice doar asupra primelor trei forme de inteligență (vezi Aptitudinea școlară).

O întrebare recurentă în agenda de lucru a psihologilor este dacă inteligența este cauzată în principal de factori genetici sau se datorează în mare parte influențelor de mediu. Cercetările au demonstrat existența unor corelații între variațiile scorului de inteligență și elementele de ordin genetic, dovedindu-se în același timp, pe de altă parte, că indivizii având un anumit grad de similaritate la nivel genetic (gemenii identici) prezintă corelații mult mai mari la scorurile de inteligență dacă sunt crescuți în același mediu. Astfel, ipoteza etiologiei ereditare nu implică caracterul fix și dat, de neschimbat al inteligenței, adevărata întrebare nefiind referitoare la ponderea importanței fiecărui factor în parte (de mediu și ereditar) ci la modul în care cei doi interacționează (*Anastasi*, 1948).

6.6. APTITUDINEA ȘCOLARĂ

Învățarea școlară este o activitate cu un conținut extrem de variat (limba maternă, matematică, istorie, desen, educație fizică etc.) fiind astfel dependentă de o serie de aptitudini simple sau de o aptitudine complexă pe care *P.E. Vernon* (1978) o numea aptitudine școlară.

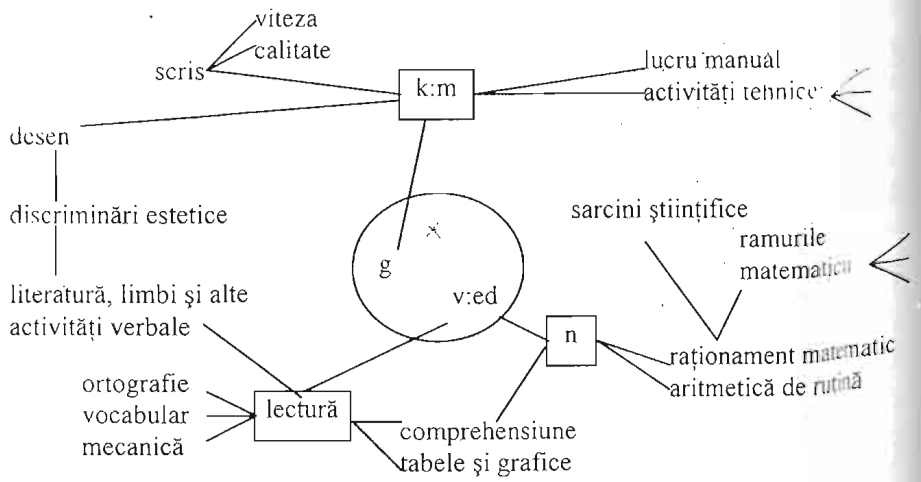

Figura 6.4. Structura aptitudinii școlare (*Vernon apud Kulcsar*, 1978)

Prin urmare aptitudinea școlară este constituită dintr-un nucleu ce conține factorul „g" de inteligență generală; factori verbali educativi („v:ed") și „x" alți factori de personalitate care fac trimitere la trăsături volitiv-caracteriale sau diferite structuri ale motivației (interese, convingeri). O parte din sarcinile școlare cum ar fi: lucrul manual, desenul, scrisul, o serie de activități tehnice implică intervenția unui alt factor numit chineto-mecanic (k:m). Rezolvarea sarcinilor științifice, a calculului matematic, a raționamentului matematic întocmirea unor grafice și tabele implică factorul „n" sau numeric. Un domeniu vast al activității elevului este acoperit de factorul „lectură" implicat în însușirea limbii materne, a limbilor străine, a altor discipline cu caracter umanist. Activitățile instructiv-educative ajută la modelarea potențialităților intelectuale ale elevilor solicitând diverse tipuri de inteligență. Astfel, reușita școlară se poate explica prin intervenția a ceea ce *H. Gardner* (1998) numește *„inteligențe multiple"*. Autorul sugerează că ar exista șapte categorii diferite de abilități umane care se pot manifesta în direcții și domenii diferite. Comparând structura acestui „spectrum" propus de *Gardner* cu structura aptitudinii școlare propuse de *Vernon* vom constata mari asemănări. Ceea ce apare în plus în ierarhia propusă de *Gardner* sunt factorii implicați în relaționarea cu sine și cu altul.

Subliniind că alegerea numărului șapte nu este deloc legată de numărul magic „7" *Gardner* opinează că există următoarele tipuri de inteligență: logică-matematică; lingvistică; muzicală; spațială; chinetică, interpersonală și intrapersonală. *„Project Spectrum"* propus de *Gardner* oferă posibilitatea aprecierii inteligențelor multiple la copii dar și dezvoltării acestora subliniind că un elev poate excela într-unul din cele șapte domenii nu neapărat în toate.

Adăugăm faptul că dezvoltarea acestora peste nivelul mediu precum și o armonizare a lor justifică reușita școlară. Astfel în domeniul inteligenței matematice elevii trebuie să înțeleagă conceptul de număr, să-și formeze deprinderea de numărat, de calcul mintal, să utilizeze diferite strategii în rezolvarea unor probleme. În domeniul științelor este necesară formarea percepțiilor și apoi a deprinderilor vizual-spațiale, dezvoltarea observației ca formă superioară de percepție precum și a spiritului de observație; să știe utiliza reguli de inferență, să descopere anumite reguli să formuleze ipoteze pe care apoi să le

testeze, să efectueze experimente simple, să înțeleagă fenomene din natură. În domeniul muzical să fie capabili să discrimineze însușirile sunetelor-înălțime, ton, timbru – să mențină un anumit ritm, să recunoască un cântec. În domeniul lingvistic – elevul să poată utiliza limba sub toate aspectele sale – fonetic-lexical-gramatical, să poată întreține un dialog, să poată descrie anumite fapte, evenimente sau peisaje din natură, este necesar de asemenea să cunoască și să utilizeze și alte funcții ale limbajului cum ar fi cea persuasivă, ludică, dialectică etc. În domeniul artelor vizuale este necesar ca un elev să distingă culorile spectrului, să organizeze un spațiu, să-și reprezinte anumite imagini, să folosească elemente de detaliu, să-și organizeze design-ul. În privința mișcării este interesant de format la elevi sensibilitatea la ritm, la controlul corpului, la expresivitatea mișcărilor, la formarea unor deprinderi motrice necesare practicării unor sporturi. De asemenea se va urmări dezvoltarea capacității de coordonare a forței și a rezistenței organismului. Social se va avea în vedere abilitarea elevilor în observarea unor evenimente sociale din grupul de apartenență sau din afara acestuia, asimilarea unor norme, reguli de conduită dar și a unor modele de comportament social de facilitator sau lider al grupului.

Conținutul acestor „inteligențe multiple" se modifică în timp în funcție de conținutul disciplinelor de învățământ care se îmbogățește (cantitativ și calitativ) în dependență de stadiul dezvoltării ontogenetice. Poate că „inteligențele multiple" sunt o replică modernă la factorii „s" prezenți în teoria bifactorială a inteligenței formulată cu mulți ani în urmă de *Ch. Spearman*. Acest fapt înseamnă că există totuși și un factor „g" de inteligență generală, care ar avea rolul de facilitator sau nu în procesul de dezvoltare a „inteligențelor multiple". Oricum în practica școlară putem întâlni nu de puține ori elevi care au un I.Q. (testat) ridicat dar care înregistrează rezultate școlare slabe la anumite discipline de învățământ.

Este posibilă și existența unor situații opuse – elevii au rezultate școlare foarte bune la anumite discipline dar au un I.Q. mai mic. Acest fapt evidențiază intervenția tipurilor de inteligență, de aceea, subliniem și necesitatea cunoașterii acestor aspecte de către cadrele didactice care au tendința de a judeca, aprecia dacă un elev este inteligent sau nu în funcție doar de rezultatele obținute la disciplinele considerate (?!) fundamentale (limba română, matematică, fizică etc.).

6.7. CARACTERUL

6.7.1. Definirea caracterului

Dacă temperamentul are la bază premise de natură morfo-funcțională, caracterul este rezultatul asimilării de experiență socio-culturală, definind omul ca ființă socială care se raportează la sine, la semeni și la activitatea pe care o desfășoară. *R. Doron* (1999) definește caracterul ca „felul nostru obișnuit de a reacționa". Reprezentând cea mai înaltă și cea mai sintetică formațiune a personalității caracterul este constituit din „atitudini stabile și specific individuale, dispoziții antrenate în viața concretă având o semnificație morală și definind pe om ca membru al societății" (*Șchipu*, 1997, p. 141). Fiind o componentă de bază a personalității care permite individualizarea, caracterul cuprinde acele trăsături ce se disting prin stabilitate și permanență și care se manifestă în activitatea omului, în relațiile cu ceilalți. *P. Popescu-Neveanu* (1978) definește caracterul „ca un sistem de atitudini proprii subiectului, exprimate de el constant în comportament, având o relevantă semnificație social-umană și definindu-l individual pe subiect din punct de vedere axiologic". Includerea setului sau cuplului atitudini-valori în definirea caracterului este evidentă la toți cei ce s-au preocupat de această problemă. *M. Zlate* (2000, p. 99) propune două direcții de definire a caracterului astfel:

- în sens larg caracterul este „schema de organizare a profilului psiho-moral, general al persoanei considerată prin prisma unor norme și criterii etice, valorice" (p. 286). Trăind într-un anume context socio-cultural individul este „obligat" să accepte, să asimileze normele și valorile acestuia putând totodată el însuși să contribuie la îmbunătățirea acestora sau să propună grupului altele care urmează să fie validate;
- în sens restrictiv caracterul poate fi definit „în termeni de atitudini și trăsături, ca ansamblu închegat care determină o modalitate relativ stabilă, constantă de orientare și raportare a subiectului la cei din jur, la sine însuși, la activitatea desfă-

șurată..." (*Zlate*, 2000, p. 286). O problemă care se ridică și este încă mult discutată este cea a naturii caracterului. Au trăsăturile de tip influență asupra constituirii cuplului atitudini-valori sau nu?

Se știe că inițial psihologii ruși considerau caracterul ca având formă ce este dată de trăsăturile temperamentale, volitive, deprinderi și obișnuințe și conținut care cuprinde atitudinile, convingerile, motivele. De altfel *I.P. Pavlov* considera caracterul o îmbinare, un aliaj între înnăscut și dobândit. Aceste trăsături însă, considerate premise naturale sunt transformate în procesul de enculturație, de modelare a personalității. Între trăsăturile de caracter și cele ce țin de tipul de sistem nervos există o strânsă legătură. Astfel subliniază *I. Radu* (1991, p. 326) „echilibrul proceselor nervoase precum și forța lor se răsfrâng în relațiile interpersonale, în ușurința sau greutatea adaptării la situații mereu noi ale vieții". O serie de trăsături de caracter se formează mai ușor (sau mai greu) la un individ care aparține unui anumit tip temperamental. În practica școlară e de presupus că răbdarea, conștiinciozitatea, hărnicia, sârguința se pot mai lesne dezvolta la un temperament flegmatic sau pasionat care au ca valori dominante respectarea principiilor și atingerea scopului propus decât la temperamentul sangvinic sau nervos care dau dovadă nu de puține ori de superficialitate, instabilitate. *Al. Roșca* atrăgea însă atenția asupra semnificației pe care o pot dobândi echilibrul-neechilibrul, mobilitatea-inerția la nivelul omului concret, modificările ce se pot produce ca urmare a influențelor mediului socio-cultural. Neechilibrul, de pildă, poate favoriza dezvoltarea unor trăsături negative la colerici, care știm că sunt impulsivi și nestăpâniți, sau trăsături pozitive la flegmatici sau melancolici care pot utiliza și canaliza excesul de energie în conformitate cu anumite valori.

Concluzionând, subliniem faptul că particularitățile tipului de sistem nervos conferă trăsăturilor caracteriale o anumită dinamică, o anumită formă de manifestare care individualizează oamenii.

6.7.2. Elemente structurale ale caracterului

Din cele prezentate anterior rezultă că în structura caracterului intră o serie de *trăsături* și *atitudini* care se constituie într-un sistem și care

permit diferențierea indivizilor. Aceste trăsături derivate din orientarea și voința omului sunt esențiale și stabile. Postulat de către *W. Stern, G. W. Allport*, conceptul de *trăsătură* poate fi înțeles ca „un set de acte comportamentale covariante, principiu organizator care este dedus din generalitatea observată a comportamentului uman" (*Eysenck apud Roșca*, 1975). Esențialitatea și durabilitatea manifestării trăsăturilor caracteriale conferă personalității constanță, fapt deloc lipsit de importanță, întrucât ne ajută să putem prevedea probabilitatea comportării unui individ într-o împrejurare sau alta. Chiar dacă nu sunt direct observabile ci doar deductibile, trăsăturile de caracter ne ajută să realizăm portretul, profilul psiho-moral al unei persoane, interpretând faptele săvârșite de aceasta. Stabilitatea trăsăturilor nu trebuie înțeleasă ca rigiditate, relativa plasticitate a acestora facilitează procesul adaptării individului în situații noi. Prin urmare pot fi considerate trăsături de caracter numai acelea ce satisfac condițiile de stabilitate, pregnanță, constanță întrucât uneori individul poate manifesta și alte trăsături care sunt conjuncturale, a se vedea situația leneșului care poate deveni harnic sau chiar a cinstitului care uneori ajunge să mintă.

O a doua componentă a caracterului este constituită din atitudini. Chiar dacă nu există o definiție unanim acceptată a atitudinilor totuși din multitudinea încercărilor de conturare a conceptului se pot desprinde câteva caracteristici esențiale care fac trimitere la următoarele aspecte:

- modalități de raportare a individului sau grupului față de anumite laturi ale vieții sociale și față de propria persoană (*Popescu-Neveanu*, 1978);
- variabilă psihologică latentă, stabilă, structurată în timp în cadrul relațiilor dintre persoană și ambianța sa (*Golu*, 1981);
- modalități de a reacționa verbal sau prin comportamente în mod personal, evaluativ față de problemele curente de viață cele legate de conduitele semenilor și cele privind munca (*Șchiopu*, 1997);
- predispoziția psihică sau propensiune de a acționa într-un chip caracteristic în diferite situații, față de date și evenimente ale realității (*Radu*, 1991);

- construcție psihică sintetică ce reunește elemente intelectuale, afective, volitive; modalitate internă de raportare la diferite laturi ale vieții sociale, la alții, la sine, la activitate (*Zlate*, 2000);
- dispoziție internă a individului față de un anumit element (*Doron, Parot*, 1999).

Definite ca „modalități de raportare; variabile psihologice latente, predispoziții psihice, construcții psihice, dispoziții interne" atitudinile se exprimă în comportament grație trăsăturilor caracteriale. De exemplu atitudinea față de propria persoană se poate exprima prin următoarele trăsături caracteriale: sub sau supraapreciere, mândrie, modestie, exigență, închidere în sine, egocentrism, spirit autocritic etc.

Atitudinea este concepută de marea majoritate a autorilor ca o structură tridimensională cognitivă, afectiv-motivațională și volitivă. Toate aceste elemente sunt organizate într-o structură care ne permite să ne explicăm cum vor funcționa procesele psihice ale unei persoane și să anticipăm comportamentul ei într-o anumită situație. Fiind raportări la realitatea înconjurătoare atitudinile cuprind în structura lor pe lângă elementele de factură cognitivă și elemente afective și volitive fiind organizări durabile de motive, emoții față de o realitate. Această raportare nefăcându-se pasiv și solicitând răspunsuri adaptative îl obligă pe individ să-și fixeze scopuri, să lupte pentru realizarea lor, să ia hotărâri – prin urmare să manifeste dorință. Uneori în procesul de structurare a atitudinilor și mai apoi în manifestarea acestora pot să apară decalaje – este, astfel, posibil ca să existe suficiente elemente de natură cognitivă dar să nu existe resursele energetice necesare manifestării acestora, individul să nu fie suficient de motivat și prin urmare să nu poată lua decizia de a-și exprima atitudinea față de un anume fenomen sau eveniment din ambianța sa.

De altfel *V.N. Meășișcev* insistă asupra acestui fapt subliniind că atitudinile dispun de o componentă incitativ-orientativă-selectiv-evaluativă și de o componentă efectorie, pregnant operațională. Acestea pot fi uneori inegal dezvoltate. Cu atât mai mult este valabil acest lucru dacă ne gândim la diferitele etape ale evoluției ontogenetice și nu numai.

Raportarea la obiecte și fenomene ale realității înconjurătoare se

face în funcție și de semnificația pe care individul o acordă acestora, adică de valoare. Acest fapt determină persoana să acționeze preferențial. De altfel, *R. Linton* (1968, p. 186) care a introdus sintagma „atitudini-valori" scrie „o atitudine poate fi definită ca răspuns implicit determinat de un asemenea element". Chiar dacă aceste răspunsuri sunt uneori încărcate emoțional, sistemul de atitudini-valori odată fixat acționează automat și în cea mai mare parte la nivel subconștient. În acest sistem atitudini-valori – menționează același autor – primul termen se referă la formă pe când cel de-al doilea la conținut. Dar cum putem defini valoarea? Conform *Dicționarului explicativ al limbii române*, valoarea este o însușire a unor lucruri, fenomene, acțiuni cărora o comunitate umană le acordă prețuire în virtutea corespondenței lor cu necesitățile sale și cu idealurile generate de acestea. Prin urmare valorile se nasc numai în procesul de interacțiune subiect-obiect, ele sunt după opinia lui *I. Radu* (1991, p. 327) „mai mult decât însușiri ale fenomenelor și actelor externe" ele se conturează ca principii având un conținut general-uman dar și unul dependent de contextul socio-istoric. Așa se face că fiecare epocă are sistemul ei de valori dar și valori universale care se perpetuează. Fiind conturate de-a lungul evoluției social-istorice, culturale și economice valorile apar pentru individul concret „ca date externe ce trebuie însușite". Internalizarea valorilor de către membrii unei comunități contribuie la orientarea activității acestora făcând posibilă integrarea și adaptarea socială. Asemeni emoțiilor și sentimentelor pe care le includ, atitudinile-valori exprimate prin trăsături caracteriale sunt bipolare: bun-rău; frumos-urât; adevăr-minciună etc.

Fiind rezultatul interacțiunilor dintre individ și mediu setul atitudini-valori (*value-attitude system*) se formează treptat, conturându-se în linii mari în adolescență. Există situații însă când din cauza presiunilor exercitate de mediu un individ poate să-și modifice anumite atitudini fie în direcția reducerii intensității lor menținându-se însă orientarea fie prin schimbarea acesteia. Avem de-a face deci, după opinia lui *Krech* și *Crutchfield* cu două tipuri de modificări prima fiind socotită congruentă iar a doua incongruentă. Schimbarea atitudinilor este însoțită nu de puține ori și de o stare de disonanță cognitivă care poate duce la un dezechilibru al sistemului de valori al individului.

Tendința fiecăruia este însă spre refacerea echilibrului și restabilirea congruenței atitudinale.

Putem concluziona subliniind faptul că această componentă a personalității îndeplinește numeroase funcții (*Zlate*, 2000):

- funcția relațională exprimată în contactul, legătura dintre individ și ambianța sa;
- funcția orientativ-adaptativă – caracterul facilitează orientarea individului înspre acele obiecte și fenomene care au pentru el valoare adaptativă;
- funcția de mediere și filtrare – oferă individului posibilitatea de a selecta și a alege în funcție (și) de gândurile, emoțiile și motivele sale;
- funcția reglatoare – prin componentele sale, îndeosebi cele efectorii (volitive) oferă omului posibilitatea să aleagă, să decidă, să efectueze acțiuni în conformitate cu scopurile, convingerile și ideile sale.

6.7.3. Formarea trăsăturilor caracteriale

Aminteam mai sus că atitudinile se exprimă prin trăsături caracteriale care la rândul lor se manifestă în relațiile individului cu sine, cu semenii și cu activitatea. Dacă față de propria persoană cineva poate exprima pe lângă cele amintite anterior și autodepășire, curaj, disciplină, demnitate, dragoste, timiditate față de semeni aceste trăsături capătă următoarele expresii: altruism, cinste, corectitudine, delicatețe, fermitate, exigență, sinceritate, simpatie, interes, spirit critic etc. Antrenat încă de foarte timpuriu în activități variate ca formă, conținut sau grad de complexitate copilul va dezvolta anumite trăsături, își va contura o serie de atitudini față de acestea exprimate în conștiinciozitate, grijă, organizare, hărnicie, pasiune, responsabilitate, sârguință, respect, inițiativă, dragoste. Dacă la unii indivizi aceste trăsături gravitează în jurul polului pozitiv la alții orientarea lor va fi spre cel negativ, știut fiind faptul că atitudinile există două câte două, una opusă alteia. Grație învățării prin imitație copilul va prelua acele comportamente sau elemente de comportament observate la cei din anturajul său. Prin exercițiu acestea se vor interioriza, vor căpăta stabilitate și vor deveni

trăsături de caracter.

Dorința de identificare cu un model apare foarte timpuriu manifestându-se puternic în perioada preșcolarității și apoi a preadolescenței. Dacă în copilărie gama de modele este limitată de regulă la cele parentale, în adolescență sursele generatoare de modele se diversifică apărând și ceea ce *Erickson* denumea „confuzia rolurilor" fenomen cu efecte negative asupra procesului de formare a personalității. Faptul că la unii indivizi întâlnim mai frecvent trăsături negative de caracter iar la alții pozitive este cel mai bine explicat de modelul balanței caracteriale teoretizat de *P. Popescu-Neveanu* care menționează că evoluția spre un pol sau altul este dependentă în cea mai mare măsură de întărirea sau respingerea, sancționarea reacțiilor copilului. Dacă adultul va recompensa, va întări pozitiv o acțiune acceptată social săvârșită de copil, va crește probabilitatea dezvoltării și stabilizării unei trăsături pozitive. În caz contrar aceasta fie nu se va dezvolta fie va lua direcția opusă. În acest proces însă intervin și alte variabile care țin de tipul de temperament sau de gradul de educabilitate înțeles ca acea capacitate a individului de a recepta (sau nu) influențele mediului ambiant. Dacă nu vom lua în considerare și alte variabile decât cele ce țin de întărirea răspunsurilor copilului vom putea deduce că un mediu atent la manifestările acestuia va duce la formarea unui set de trăsături caracteriale pozitive. Ori realitatea de lângă noi ne oferă numeroase exemple de indivizi crescuți în același mediu dar care se deosebesc uneori fundamental în privința caracterului.

Care este mecanismul psihologic al formării reprezentărilor, noțiunilor și judecăților morale? Plecând de la ideea că regulile ce guvernează orice sistem moral sunt pentru copil exterioare și complet elaborate, *J. Piaget* și colaboratorii săi au încercat să explice cum își elaborează copiii regulile, cum le acceptă, cum le respectă în cadrul jocurilor la care ei participă. „Jocul cu bile" urmărit de *J. Piaget*, la băieți, „comportă un sistem foarte complex de reguli..., un întreg cod și o întreagă jurisprudență" (vezi *Piaget*, 1980). În cadrul jocului, regulile sunt învățate de la copiii mai mari, fiecare străduindu-se să le înțeleagă, să le respecte dar și să le transmită mai departe. Considerând că fetele au un spirit juridic mai puțin dezvoltat (?!) decât băieții *Piaget* face apel la un joc mai simplu intitulat „insulița ascunsă" ceva asemănător cu

jocul *de-a v-ați-ascunselea*. Analizând rezultatele obținute *J. Piaget* subliniază că există trei tipuri de reguli care se formează în cadrul jocului și anume regula motorie, regula coercitivă și regula rațională (corespunzătoare celor două tipuri de morală: heteronomă și autonomă). În ce privește prima categorie – *regula motorie* se confundă scrie *J. Piaget* – cu obișnuința, rezultând astfel dintr-un „sentiment al repetării care se naște cu prilejul ritualizării schemelor de adaptare motorie" (1980). Fenomenul este observat de autor la copiii de 2-3 ani care nu au încă un sentiment al caracterului obligatoriu al regulii. Parcurgerea etapei explică nevoia copilului de exercițiu, de acomodare a unor scheme la natura obiectului – echilibrul dintre asimilare și acomodare definind dealtfel inteligența motorie. Regula *coercitivă*, prezentă în perioada următoare de la 3 la 7 ani, exprimă faptul că pe de o parte copilul este convins de existența unor reguli iar pe de altă parte în situațiile în care el respectă regula dar mai vag, nu mai este așa de preocupat de colegii de joc. Acest fapt este explicat în parte de *J. Piaget* de prezența a ceea ce el numește un *„egocentrism presocial"* care marchează trecerea de la individual la social. Știm că această idee a fost criticată aspru de *L.S. Vîgotski* care sublinia dimpotrivă că un copil și dacă se joacă singur dorește să fie observat, urmărit, el invocând aici situațiile în care copiii își abandonează jocul atunci când sunt lăsați singuri. Egocentrismul infantil invocat de *J. Piaget* este după cum scrie însuși autorul o „nediferențiere între eu și mediul social" și „atâta timp cât copilul nu disociază eul său de sugestiile lumii fizice și ale lumii sociale, el nu poate coopera, deoarece pentru a coopera trebuie să fie conștient de eul său și să-l situeze în raport cu gândirea comună" (p. 64, 1980). Conștiința presupune eliberarea de gândirea și voința altuia. Ori la vârsta la care facem referire acest lucru nu este posibil, iată de ce regulile morale impuse de copiii mai mari sau de adulți sunt asimilate de copiii mai mici. O a treia categorie de reguli face trimitere la *respectul mutual și regula rațională* care apar în jocurile copiilor trecuți de 9-10 ani, aceștia încep să se supună cu adevărat regulilor, le practică pe baza unei cooperări, le pot schimba cu condiția ca toți participanții să fie de acord.

Progresele înregistrate în planul gândirii și comunicării îi permit copilului să înțeleagă regula și mai ales necesitatea respectării acesteia,

adică să înlocuiască constrângerea cu cooperarea, să disocieze eul său de alte *eu*-ri. În această etapă – scrie *J. Piaget* – „el nu numai că descoperă hotarul dintre sine și altul dar învață să-l înțeleagă pe celălalt și să se facă înțeles de el" (p. 65, 1980). Regulile jocului încetează să mai fie considerate exterioare, ele devin atât factori cât și produse ale personalității copilului. Autonomia începe să ia locul heteronomiei, respectul unilateral este înlocuit de cel mutual. Prin urmare regula pentru un copil de 7 ani constituie o realitate cu totul diferită față de un copil de 12 ani care o consideră valabilă în urma unui consimțământ mutual. Deosebirea dintre constrângere și cooperare, dintre respectul unilateral și cel mutual constă tocmai în aceea că prima impune reguli gata făcute în timp ce cea de-a doua presupune controlul reciproc, justificare morală. Conformismul obligatoriu întâlnit la copii de până la 9-10 ani este datorat respectului pentru adulți sau pentru copiii mai mari. Eliberându-se treptat de tutela și supravegherea adultului intrând în contact cu un număr mare de persoane care îi lărgesc orizontul, copilul de 12-13 ani începe să simtă că poate fi egalul adultului, solicitând cooperarea în rezolvarea multor sarcini și nu mai admite constrângerea.

Iată, deci, că în procesul complex de plămădire a trăsăturilor caracteriale un rol deosebit joacă mediul socio-cultural, dar unele reguli morale par să fie independente de influențele adultului iar pentru a se dezvolta au nevoie doar de respectul mutual și solidaritatea dintre copii. De aceea, concluzionând, putem spune că în domeniul dezvoltării și formării caracterului se dovedește a fi extrem de utilă aplicarea *„principiului acțiunii paralele"* susținut de *A. Makarenko*, potrivit căruia trebuia acționat atât asupra individului cât și asupra grupului care îl include.

6.7.4. Trăsături negative de caracter. Minciuna și lenea

Dintre trăsăturile negative de caracter cu frecvența cea mai mare în rândul copiilor și adolescenților amintim *minciuna* și *lenea*. Ce este *minciuna*? Definită în mod obișnuit ca afirmație prin care se denaturează adevărul în mod deliberat, minciuna este considerată un „rebut" al relațiilor dintre copil și mediul său. *L. Verel (apud Debesse*, 1975) sintetizând mai multe definiții date minciunii conchide că aceasta este „un fapt psihosociologic, o tentativă de sugestie orală, sau nu, prin

care un individ stabileşte mai mult sau mai puţin intenţionat să introducă în spiritul celorlalţi o credinţă neconformă cu ceea ce autorul ei crede că este adevărat sau o declaraţie despre care ştim că este inexactă, o înşelăciune în cunoştinţă de cauză, făcută în prezenţa unor persoane şi cu dorinţa ca acestea să o ia drept adevărată".

Fiind o conduită verbală, minciuna presupune o dezvoltare complexă a acesteia, un limbaj suficient care să antreneze încrederea auditoriului. Conduita minciunii este ea însăţi complexă pentru că implică pe de o parte recunoaşterea, sesizarea secretului, a subiectivităţii iar pe de altă parte diferenţa dintre trăire, simţire, gândire şi acţiune. În acest sens – scrie *R. Doron* (1999) – minciuna exprimă cel mai înalt nivel de conştientizare. Complexitatea actului ne obligă să analizăm minciuna în contextul tuturor factorilor de personalitate, de vârstă, de dezvoltare. Când şi cum apare minciuna? Studiile efectuate de *J. Piaget* şi colaboratorii săi au vizat pe de o parte definirea minciunii de către copii iar pe de altă parte responsabilitatea în funcţie de conţinutul acesteia şi de consecinţele materiale. În privinţa definirii minciunii *J. Piaget* subliniază că într-o primă fază copilul defineşte minciuna ca pe un „cuvânt urât" asimilând-o astfel cu înjurăturile care dealtfel îi sunt interzise. Această suprapunere a minciunilor peste înjurături sau cuvinte urâte indică – scrie *J. Piaget* – faptul că „interdicţia de a minţi rămâne în punctul de plecare exterioară conştiinţei copilului" (1980, p. 180).

După 6-7 ani copilul va spune că „o minciună este un lucru care nu este adevărat". În experimentele sale *J. Piaget* a încercat să evidenţieze faptul dacă nu cumva copiii din grupa de vârstă 6-10 ani confundă minciuna cu orice inexactitate, cu orice eroare şi nu sesizează apariţia intenţiei. Concluziile la care a ajuns *Piaget* vizează pe de o parte faptul că la început copilul nu face distincţie între „act intenţionat şi eroare involuntară" iar pe de altă parte cele două realităţi sunt încă slab disociate în planul reflecţiei morale. Eroarea este şi ea socotită o minciună, atâta vreme cât nu este conformă cu realitatea. Animismul, artificialismul gândirii alimentează acest comportament care se diminuează după vârsta de 8 ani. Spre 10-11 ani minciuna va fi definită corect, fiind considerată o afirmaţie intenţionat falsă. Prin urmare până la 6-7 ani copilul nu minte, el este mai degrabă un pseudo-mincinos,

relatările, povestirile sale sunt expresii ale emoţiilor şi nu ale unor credinţe susceptibile de a fi adevărate sau false. Fără a avea conştiinţa clară a înşelăciunii copilul alterează realitatea în funcţie de dorinţele sale şi de fabulaţia sa. *W. Stern* sublinia că pseudo-minciuna până 7-8 ani este spontană, este o tendinţă naturală legată şi dependentă de caracteristicile gândirii infantile (egocentrismul, animismul, sincretismul etc.). Trăind într-o lume încărcată de simboluri numai de el ştiute, copilul va trece cu uşurinţă graniţa dintre real şi imaginar. Singura grijă a educatorului este ca jocul acesta să nu se transforme în obişnuinţă şi îndeosebi să nu aducă avantaje copilului. Cum ajung unii copii să mintă mai mult decât alţii? Nefiind un „produs al instinctului", minciuna este în cea mai mare măsură cauzată de influenţa factorului socio-cultural. Afirmaţia lui *J.J. Rousseau* potrivit căreia „minciuna copiilor este opera educatorilor" ni se pare pe deplin valabilă. Când într-o familie fiecare încearcă să-l mintă pe celălalt este foarte puţin probabil că un copil (6-10 ani) nu va încerca şi el acelaşi comportament, mai ales dacă va beneficia şi de anumite avantaje fie, la început, numai morale. O altă subliniere ce se impune este următoarea: dacă acceptăm faptul că minciuna presupune un comportament verbal complex deducem că temperamentele dominant verbale (sangvinic, coleric, nervos) sunt mai predispuse la minciună decât cele considerate introvertite sau gânditor-introvertite. În privinţa formei de manifestare *J. Duprat* (*apud Debesse*, 1975) clasifică minciunile în sugestii pozitive şi sugestii negative, subliniind că temperamentele calme, apatice, melancolice sunt înclinate spre negare în timp ce cele explozive, active, entuziaste preferă exagerările.

Fiind dependentă de nivelul general de dezvoltare psihică, minciuna îmbracă variate forme. Astfel la vârsta copilăriei întâlnim frecvent minciuni ce gravitează „în jurul simbolului fructului oprit" (*Şchiopu*, 1997), sau minciuna având la bază imitaţia, consensul, devalorizarea sau compromiterea cuiva. Înspre adolescenţă forma minciunilor se diversifică. Preadolescentul minte pentru a face plăcere, a evita o neplăcere, a fi considerat mai bun, mai puternic, pentru a ajunge în centrul atenţiei, pentru a evita o pedeapsă. Obiceiul de a minţi este socotit adesea un simptom care poate indica o suferinţă afectivă, refuzul realităţii sau o dezvoltare dizarmonică a personalităţii. În toate

aceste cazuri putem semnala o discrepanță fie între dimensiunile sinelui (corporală, psihică, socială) fie între acesta și realitatea înconjurătoare. Sesizând și mai ales conștientizând diferența dintre ceea ce este, ce poate și ceea ce trebuie să facă adolescentul va trăi nu numai o stare de disonanță cognitivă și afectivă dar și impulsul spre denaturarea adevărului. O atmosferă în care încrederea reciprocă prezidează, în care suspiciunea nu-și are locul și obiceiul de a spune adevărul chiar dacă deranjează sunt elemente ce fac parte din profilaxia minciunii.

Lenea este considerată adesea ca lipsă a dorinței, a voinței de a munci sau absența interesului pentru o anumită activitate. Ca oricare altă trăsătură de caracter, lenea este generată pe de o parte de cauze de natură fiziologică iar pe de altă parte – și în cea mai mare măsură – de cauze de factură socială. Starea de sănătate a copilului, o maladie nedescoperită, anumite tulburări cerebrale, debutul unor boli psihice, deficiențe senzoriale sunt cauze ce pot favoriza instalarea lenei.

O categorie aparte o constituie așa numita „lene școlară" cu care ne întâlnim zilnic și tot mai frecvent. Ce cauzează acest tip de lene? Observațiile efectuate de cercetători scot în evidență faptul că nu de puține ori comoditatea unor cadre didactice (adică lenea acestora) declanșează grație mecanismului de imitație și contagiune, lenea în rândul elevilor. Alteori, responsabile de apariția fenomenului sunt metodele și mijloacele de învățământ neadecvate, utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare. Atunci când se constată că nu există cauze de factură fiziologică sau educativă, lenea poate fi provocată de anumite carențe afectiv-motivaționale. Anxietatea, sentimentul de inferioritate, neîncrederea în forțele proprii, teama de insucces sunt elemente care facilitează apariția lenei. *A. Berge* observă că o întârziere în dezvoltarea afectivă exprimată în neputința copilului de a „ieși din propriul eu" poate justifica prezența fenomenului.

Ca forme de manifestare pe lângă absența interesului, lenea poate îmbrăca forma neatenției, opoziției față de educatori, fugii de nou și de realitate. Pentru a fi eficienți în combaterea lenei este cu necesitate nevoie să cunoaștem mai întâi cauzele pentru ca apoi să găsim metodele și mijloacele necesare pentru a o înlătura. Uneori ea se instalează fără o premeditare fiind după cum spunea *G. Mauco* „comparabilă cu o lipsă de poftă de mâncare, ceea ce înseamnă că scapă adesea voinței

conștiente a individului" (*apud Debesse*, 1975, p. 75).

Ca trăsătură negativă de caracter, lenea este dependentă pe de o parte de educație iar pe de altă parte de trăsăturile de tip. Astfel un temperament activ, energic, puternic, mobil este mai puțin probabil predispus la „lenevie" decât unul apatic, slab, greoi. Și în acest caz însă trebuie avută în vedere semnificația activității pe care o desfășoară individul. Adesea lenea este asociată cu automulțumire, cu obișnuința persoanei de a depune minim de efort, de a-și trasa în mod intenționat sarcini ușoare. Atitudinea de automulțumire – întâlnită din păcate foarte frecvent în rândul tinerilor – este considerată de factorii educativi una din „gravele maladii spirituale ale individualității" (*Rudică*, 1990, p. 86).

Dar trebuie semnalată și cealaltă față a problemei – starea de suficiență și automulțumire poate fi indusă uneori de modelele de viață oferite de cei din jur. A se vedea tipul de cadru didactic „laissez-faire", comod, limitând și inițiativele de gândire și simțire ale elevilor, victimă a unor clișee și stereotipuri didactice care-l fac intolerant și dogmatic.

6.8. CREATIVITATEA

6.8.1. Delimitare conceptuală

Domeniul științific al preocupărilor referitoare la creativitate are o existență tânără (asemeni științei mamă care îl include, psihologia) în ciuda fascinației pe care aceasta a exercitat-o de-a lungul timpului, fascinație concretizată în forme mai mult sau mai puțin pseudoștiințifice.

Ridicarea „vălului de taină" (*Munteanu*, 1994) s-a realizat, inițial, prin studiul deliberat al creativității într-o manieră elitistă și individualistă (*Carlyle*, 1841; *Galton*, 1869; *Kretschmer*, 1929 etc.). O nuanțare și îmbogățire a acestor studii care vizau sondarea unidimensională doar a marii creativități s-a realizat odată cu asimilarea, de către investigația psihologică, a metodei experimentale (*Wundt*, 1879) care a și inspirat mai multe cercetări sistematice a copiilor superior înzestrați cu ajutorul testelor de inteligență. În 1920, *L.M. Terman* demarează un astfel de studiu, materializat în cinci volume reunite sub titlul „*Studii*

genetice ale geniului". S-a realizat astfel o recentrare a abordării psihologice a creativității, spiritul speculativ fiind înlocuit cu metoda – mai riguroasă și mai obiectivă – experimentală. Pentru prima oară creativitatea este diferențiată categoric de inteligență, aspect cu mari implicații asupra instrumentelor prin care aceasta (creativitatea) era măsurată.

Studiul creativității capătă în continuare o certă finalitate practică și aplicativă, punctul cronologic de cotitură fiind anii de după cel de-al doilea Război Mondial. Din anul 1950 în SUA funcționează o Comisie pentru Resursele Umane și pentru Perfecționare. Treptat, fiecare din centrele universitare ale SUA vor tutela cercetări de creatologie. În 1954 *A. Osborne* înființează fundația pentru educarea creativității.

După 1965 demarează și la noi în țară studiul experimental al creativității. Nume ca *Alexandru Roșca* sau *Paul Popescu-Neveanu* devin repere în domeniu. De asemenea, notabile sunt și contribuțiile unor psihologi ca *Vasile Pavelcu* sau *Ursula Șchiopu*.

O perspectivă etimologică a termenului de creativitate conduce la cuvântul latin *creare* – a făuri. *G.W. Allport* este cel care, în 1937, a optat pentru folosirea termenului de creativitate. Paralel cu acesta, și înaintea lui, s-a folosit și termenul de *imaginație creatoare* (*Th. Ribot*), *experiență imaginativă transliminală* (*J.P. Guilford*) etc. „În perspectivă metodologică, prin creativitate se poate înțelege, fără a face mari concesii asociaționismului, acea aptitudine mintală de reorganizare, de rearanjare în mod original și susceptibil de a conduce la o mai bună priză asupra realului, a câmpului cunoștințelor, o reorganizare, o rearanjare a ceea ce alcătuiește zestrea mintală, cultura intelectuală a fiecărui individ, adică a fondului de semanteme, de atomi de semnificație, de fragmente de idei de care dispune orice gândire" (*Georgescu*, 1972 *apud Moraru*, 1997, p. 120). Pentru *Al. Roșca* „creativitatea... este un proces, care duce la un anumit produs, caracterizat prin originalitate sau noutate și prin valoare sau utilitate pentru societate" (*Roșca*, 1972, p. 75). *Erika Landau* extinde cu generozitate semnificația conceptului, acesta fiind văzut ca un „fenomen general uman" (*Landau*, 1979).

Oarecum descurajant, în ciuda existenței definițiilor mai sus menționate precum și a unui număr impresionant de mare care nu au

fost amintite, este faptul că nici în prezent, după mai bine de jumătate de secol de studiu științific, nu există un consens în ce privește o definiție care să fie comun acceptată.

A. Munteanu (1994) justifică această situație prin subtilitatea și complexitatea pe care fenomenul creativității o comportă. Astfel, analiza lui presupune diferențierea unui plan orizontal, sau longitudinal, care include personalitatea creatoare, procesul creator și produsul creat, de un plan vertical care „sugerează prezența unor niveluri de structurare și ființare a creativității". O astfel de abordare pe verticală a creativității permite sesizarea mai multor nivele de structurare a acesteia, după cum urmează:

- creativitatea expresivă, specifică copilului și centrată pe comportamentul în sine și nu pe abilitatea sau calitatea produsului obținut;
- creativitatea productivă (vizează dobândirea unor îndemânări pentru anumite domenii);
- creativitatea inventivă (capacitatea de a realiza conexiuni între elemente deja cunoscute);
- creativitatea inovativă (exprimă găsirea de soluții noi, originale, având dimensiuni practice și teoretice);
- creativitatea emergentivă (specifică geniilor care revoluționează un întreg domeniu).

B. Ghiselin (1963) restrânge creativitatea la două planuri:

- planul secundar, inferior, care oferă variațiuni în cadrul aceleiași teme generale;
- planul primar, superior, care oferă adevăruri noi, capabile să restructureze fundamental un întreg domeniu.

Definiția propusă de *A. Roșca* în 1972 are în vedere atât noutatea și originalitatea cât și „utilitatea pentru societate". *Munteanu A.* distinge, în acest sens, un criteriu psihologic (ce vizează semnificația personală, pentru individ al produsului – rezultat al actului de creație) și un criteriu sociologic ce exprimă importanța și relevanța lui în plan social, contribuția pe care acesta o aduce în folosul și spre evoluția comunității și a societății umane în general. Pentru *E. Landau* creativitatea nu poate exista fără posibilitatea de comunicare. Pe lângă faptul că implică

incertitudine și nonconformism, „curajul de a fi altfel decât ceilalți", deci o raportare la un sistem – de natură socială – preexistent, este subliniată astfel dimensiunea relațional-interumană a creativității. Imposibilitatea actului creației își alege ca simptom și lipsa libertății și a mijloacelor de a comunica cu lumea exterioară sau interioară.

Deseori se realizează o nuanțată diferențiere între noutate și originalitate. Doar antrenarea unui nou criteriu, acela al validării sociale (utilitatea lui) permite asocierea acestor doi termeni cu cel de creativitate (noutatea deconstructivă, anarhizantă și avalorică nu este atributul unei creații).

În încercarea de a-și construi punctul de sprijin necesar unei „incursiuni în creatologie", *Munteanu A.*, pornește de la următoarea definiție: „creativitatea este procesul prin care se focalizează într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali) întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, cu sau fără utilitate și valoare socială" (aspect menționat spre a include în sfera creativității și potențialul creativ al copilului). Asemeni lui *Guilford* („creativitatea este o situație de rezolvare a problemelor" *Guilford*, 1967 *apud Landau*, 1979), lui *Stein* pentru care creativitatea este un proces care duce la făurirea unui produs nou sau lui *Torrance*, care înțelege prin creativitate procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei și al comunicării rezultatelor obținute *Munteanu A.* vede ca esențială dimensiunea procesuală a creativității.

Cealaltă dimensiune a ei are în vedere o realitate mai puțin dinamică și cu un mai mare grad de accesibilitate pentru cunoaștere, și anume produsul creativ. Deși, la o primă vedere, poate părea intrigant, această dimensiune este de foarte multe ori, aproape la fel de importantă ca și procesualitatea generativă căreia îi urmează ca rezultat. *Guilford* chiar propune o diferențiere a procesului creativ după două feluri de produse (palpabile, acceptate de cultură și „produse psihologice", idei exprimate sau doar gândite) (*Guilford*, 1959 *apud Landau*, 1979).

Conceptul de creativitate este foarte apropiat lingvistic și semantic de conceptul de creație astfel că adesea se operează, în mod nejustificat, substituiri între cele două noțiuni. Diferența rezidă în conținutul celor doi termeni, creativitatea constând în producerea de idei noi și

originale, pe când creația vizează finalizarea ideii și transpunerea ei în operă artistică, științifică, tehnică etc. Creația succede procesul creativ. Etapizarea acestuia din urmă permite o mai fidelă diferențiere.

Deși, pentru o mare perioadă de timp, creativitatea a fost considerată ca fiind indisolubilă de inteligență în prezent s-au operat o serie de nuanțări care au permis formularea unor teorii variate referitoare la relațiile creativitate-inteligență:

- creativitatea este dependentă masiv de inteligență (*Spearman, Guilford, May, Rippley*);
- creativitatea este dependentă de inteligență numai până la un anumit prag al acesteia, autori diferiți acordând valori diferite acestui prag al inteligenței (*Torrance, Yamamoto, Roșca*), după care ele evoluează pe traiectorii independente;
- creativitatea este independentă de inteligență (*Clark, Mark, Kogan*).

Cercetările actuale au ajuns la concluzia că relația creativitate-inteligență implică un raport de subordonare a celei de-a doua de către prima, inteligența fiind „un factor esențial în cadrul procesului creativ dintr-un registru mai larg de factori implicați (*Munteanu*, 1994). *E. Landau* menționează „creativitatea este o completare a inteligenței".

Pentru a stabili specificul creativității este necesară și clarificarea raportului ei cu rezolvarea de probleme. Unii autori, după cum s-a precizat anterior, tratează creativitatea ca pe o formă specifică de rezolvare a problemelor. Diferențierea, deși necesară, poate fi văzută doar ca una de natură cantitativă. Mai concret, dimensiunea hiatusului dintre *input* și *output* (date și cerințe), în funcție de care se dimensionează și demersul mental, face diferența dintre un proces mai puțin amplu (rezolvarea de probleme) sau unul mai complex (comportamentul creator). De asemenea, se consideră că definitorie pentru creativitate este problematizarea (reconfigurarea orientată a câmpului datelor și cunoștințelor) și nu activitatea rezolutivă.

6.8.2. Teorii asupra creativității

6.8.2.1. Teoria psihanalitică

Diversele şcoli şi curente psihologice au formulat perspective variate în ce priveşte creativitatea, actul creaţiei şi individul creativ. Astfel, în abordarea psihanalitică punctul central îl constituie teoria sublimării potrivit căreia acumularea unor tensiuni, la nivel inconştient, rezultat în urma refulării unor dorinţe contrare valorilor sistemului social, se poate concretiza şi în actul creaţiei şi nu numai sub forma actelor ratate, viselor sau simptoamelor psiho-nevrotice. Sediul creaţiei este deci în inconştient. Se pare însă că nici *Freud* nu a reuşit să fie foarte explicit în ce priveşte acest subtil proces de rafinare şi transformare a unor elemente infraconştiente, blamate social, în diverse creaţii şi opere de artă. Acesta a fost mai degrabă intuit, asocierea între materialul subteran, „mlăştinos", al inconştientului şi estetismul produsului rezultat în urma actului de creaţie făcându-se pe o serie de similitudini structurale (simbolistica de natură psiho-sexuală este prezentă în ambele categorii de fapte). În ciuda neclarităţii, abordarea prezintă o uimitoare relevanţă în analiza multor creaţii. *Adler* vede creativitatea ca o oportunitate privilegiată de a depăşi complexul de inferioritate prin supracompensare, fiind implicate în acest sens forţe creative ale *eu*-lui. Adoptând o poziţie intermediară, unii autori califică creativitatea ca fiind rodul colaborării dintre conştient şi inconştient. Ca obiecţie, este discutabilă optimalitatea acestei colaborări în actul creaţiei realizată în transă.

6.8.2.2. Teoria asociaţionistă

Teoria asociaţionistă a creativităţii (*Maltzmann*, *Mednick*) consideră creativitatea ca un proces asociativ între elementele date, valoarea rezultatului fiind cu atât mai mare cu cât elementele ce sunt combinate şi sintetizate sunt mai puţin înrudite între ele. Se vorbeşte astfel, ca tipuri de asocieri, de *serendipitate* (descoperire bazată pe asociaţii întâmplătoare), *asemănare* (practicată mai ales în domeniul creaţiei artistice) şi *mediere prin simboluri* (specifică ştiinţelor exacte). A fost elaborat şi un instrument pentru diagnoza creativităţii („testul de asociaţie îndepărtată") care are menirea de a măsura următoarele elemente:

- necesitatea unor elemente asociative;
- ierarhia asociativă;
- numărul asociaţiilor;
- factorii cognitivi sau ai personalităţii;
- selecţia combinaţiilor creative.

Criteriile cu care se măsoară creativitatea sunt originalitatea şi slaba frecvenţă statistică a asociaţiilor. Testul rămâne cea mai importantă contribuţie a acestei teorii la cercetarea creativităţii.

6.8.2.3. Teoria configuraţionistă

Teoria configuraţionistă, gestaltistă, (o contrareplică adresată concepţiei asociaţioniste a creativităţii) are în vedere actul creaţiei ca pe o acţiune care duce la elaborarea completă a unei idei noi. Noul se produce în acest caz deodată, fiind un produs al imaginaţiei şi nu al raţiunii sau al logicii. Demersul creativ nu prezintă, potrivit acestei abordări, un caracter aleator, el trebuind să aibă permanent în vedere întregul problemei. E necesară în acest sens descoperirea structurii interne a situaţiei date. Este valorizată intuiţia, element esenţial, înţelegerea problemei nerealizându-se prin raţiune. Cu toate acestea se operează o deosebire între soluţii la care se ajunge prin întâmplare sau pe calea unor exerciţii şi acele soluţii care reclamă o înţelegere şi o sesizare reală a problemei, doar acestea din urmă fiind cu adevărat creative deoarece ele completează lacunele existente în întreg restabilind astfel armonia şi echilibrul. Simetria şi echilibrul sunt considerate ca fiind particularităţi ale personalităţii artiştilor deduse pe baza interpretării operelor lor (*Arnheim*, 1947 *apud Landau*, 1979). Echilibrul vizează şi interacţiunea dintre persoană, proces, produs şi mediu.

6.8.2.4. Teoria behavioristă

Teoria behavioristă, sau comportamentalistă a creativităţii (*Osgood*, 1952; *Rossman*, 1961; *Hyman*, 1964) încearcă să elucideze fenomenul creator apelând la serviciile clasicului stimul-răspuns. Astfel, creativitatea unui individ este într-o măsură considerabilă dependentă de modul în care au fost stimulate manifestările sale creative, formarea legăturilor S-R bazându-se pe gratificarea răspunsurilor pozitive şi sancţionarea celor negative. Au fost identificate o serie de particularităţi

ale comportamentului creativ (capacitate de discriminare a cunoștințelor și variabilelor, posibilitatea de redefinire corectă a lor, utilizarea acestora în situații cât mai diverse, sesizarea promptă a modificărilor induse). Abordarea se caracterizează prin unidimensionalitate datorată obsesiei pentru schema S-R.

6.8.2.5. Teoriile existențialiste

Potrivit teoriei existențialiste (influențată de celebrul curent filosofic cu același nume), actul creației devine posibil numai atunci când individul întâlnește lumea sa proprie, a mediului său, sau lumea contemporană. Intensitatea întâlnirii individului cu mediul determină gradul creativității. Factorul major implicat în acest proces este *autorealizarea* căci esențială în creație este angajarea autentică și nu rațiunea. Pentru *Rolo May* creativitatea înseamnă întâlnire (artistul „întâlnește" peisajul pe care ar dori să-l picteze) efortul conștient secondând (și nu primând) în fața gradului de adâncire. Creativitatea este produsul unei sănătăți emoționale, creația este o expresie „al celui mai înalt grad de sănătate emoțională" (*May* 1959 *apud Landau*, 1979). Este acordată o atenție privilegiată potențialului creator ce caracterizează orice ființă umană insistându-se asupra factorilor de mediu care frânează actualizarea lui. Creativitatea devine mai mult decât rezolvarea, fericită și în plan social, doar a unor tensiuni de sorginte inconștientă, ea evoluând la statutul de necesitate a individului de a comunica cu lumea înconjurătoare, această comunicare realizându-se fie orientat asupra subiectului (autocentrică) fie asupra obiectului (alocentrică).

6.8.2.6. Teoria culturală

Teoria culturală (interpersonală) a creativității este reprezentată de nume ca *M.J. Stein, G. Murphy, M. Mead, M. Turmin* sau *E. Fromm*. Dacă în teoria psihanalitică factorul motivator este de natură psihosexuală aici imboldul îl constituie nevoia de apreciere socială. Este accentuată astfel influența pe care o exercită asupra creației normele, regulile, prescripțiile și valorile sociale ale timpului. *M. Mead* a demonstrat strânsa corelație dintre normele culturale și specificul creațiilor dintr-o cultură. Totuși se consideră că lipsa de prejudecăți față de mediu, capacitatea inepuizabilă a unui individ de a se mira constituie condiții și premise ale unui comportament creativ. *Rogers* amintește de

o tendință socială către creativitate. In condițiile unui conformism evasiubicuu, individul trebuie să fie creativ pentru a-și conserva și dezvolta personalitatea. Pentru a diminua efectul negativ al conformismului în actul creației este subliniată importanța faptului ca individul să-și găsească împlinirea mai ales în procesul creator și nu atât în produs. Punctul culminant al creativității îl constituie „experiența de vârf", o stare în care individul este mai receptiv în fața trăirilor acționează mai spontan și realizează astfel o creativitate autoactualizatoare (*Maslow*, 1959 *apud Landau*, 1979).

6.8.2.7. Teoria factorială

Teoria factorială, sau cea a transferului creativității, a oferit atât o concepție nouă și sistemică cât și o paradigmă deosebit de eficientă de analiză. În 1967 *Guilford* vorbește despre o teorie intelectuală a creativității. Modelul inteligenței alcătuit de celebrul autor este format din trei dimensiuni (factori operaționali, de conținut și de produs). *Guilford* denumește produsele creative sisteme care se manifestă sub forma unor scheme, teme sau motive.

Psihologia cognitivă a dat posibilitatea elaborării unui alt model triadic pentru factorii intelectuali ai creativității, activitatea intelectuală grupându-se pe trei etape:

- componențială (ansamblul de operații destinate prelucrării informației);
- metacomponențială (totalitatea strategiilor de rezolvare precum și a cunoștințelor pe care se întemeiază acestea);
- epistemică (setul de paradigme pe care cercetătorul și le însușește ca rod al experienței sale științifice și care regizează procesul rezolutiv).

Școala factorială a creativității a contribuit la aprofundarea studiului fenomenului creator, impulsionând studiile experimentale în acest domeniu cu ajutorul unor instrumente special elaborate în acest scop.

6.8.3. Fazele procesului creativ

Delimitarea cronologică a procesului creativ, într-o anumită succe-

siune de faze, aproximează ceea ce numim etapele creativității. Modelul cel mai uzitat și care aproximează cu o mai mare fidelitate actul creației este cel elaborat de *G. Wallas*. Acesta cuprinde următoarele etape: prepararea, incubația, iluminarea și verificarea sau evaluarea. Modelul caracterizează orice proces creator, indiferent de domeniul în care se manifestă, specificitatea rezultând în urma unor diferențieri legate de ponderea pe care fiecare etapă o are în cadrul întregului.

a. Prepararea, ca primă fază a procesului creator, este înainte de toate o etapă de acumulare a materialului brut. Aceasta poate fi atât strict delimitată în timp, cât și desfășurată pe mari durate. Procesul are la bază conștientizarea unei lacune, a unei situații problemă care, ulterior acestui moment inițial, se limpezește și se transpune într-un limbaj accesibil (verbalizare) care permite manipularea optimă a volumului cunoștințelor angrenate. Etapa poate fi divizată într-o secvență de achiziționare, în care individul acumulează o mare cantitate de informație, filtrând în același timp doar ceea ce este relevant, și într-o subetapă în care sunt schițate cele dintâi soluții pentru problema nou apărută.

   Orice reacție de anvergură necesită o cultură și o experiență de viață deosebită (aspecte ce constituie indicatori ai fertilității și potențialului cunoștințelor achiziționate). Nu trebuie uitat sau subestimat rolul condițiilor ambientale în această fază, aici putând fi incluse atât elemente de ordin general (un mediu securizant, tonic, stimulativ), cât și aspecte de ordin concret și/sau bizare (Zola trăgea perdelele în mijlocul zilei, pentru a lucra la lumina artificială; Kipling scria numai cu cerneală neagră; Schiller simțea nevoia să miroasă mere putrede etc.).

b. Următoarea etapă este incubația. Soluția întârzie să apară, ceea ce are ca rezultat un transfer al problemei din zona conștientului într-o zonă periferică., mai obscură și mai greu accesibilă a psihicului. Nu există un consens unanim în literatura de specialitate în ce privește natura noului „teren" de desfășurare a procesului creator, aceasta fiind considerată fie inconștientă, fie preconștientă. Pentru *Carl Rogers*, incubația este „o deschidere față de experiența internă". Argumentele aduse în favoarea naturii abisale a acestei etape au în vedere existența posibilității exploatării în această fază a unei mari

cantități de informație (o parte depozitată în memorie cu mult timp înainte), fapt ce permite formularea unor alternative neașteptate, spontane, rezultat în urma combinării unor informații ce erau considerate uitate, deci pierdute). În sprijinul acestei teorii vin și mărturiile unor creatori iluștri din cele mai variate domenii care au recunoscut aportul factorilor abisali în creațiile lor.

c. Iluminarea, a treia mare etapă, este considerată în literatura de specialitate ca fiind cel mai greu pretabilă explicațiilor științifice. Iluminare pare a exprima cel mai fidel esența procesului creator. Ea se referă la apariția bruscă a soluției pentru problema care frământă creatorul, antrenând în acest sens întreaga personalitate a acestuia. Elementul volițional este redus la minim în acest moment (mai degrabă decât etapă), fiind celebre cazurile în care marilor creatori le-a apărut soluția în momente de relaxare, în timpul somnului sau în situații marcate de hazard (Arhimede, Galilei, Pavlov etc.). *R.K. Merton* aduce în discuție termenul de serendipitate, referindu-se la iluminări în momente în care problema nu polariza în mod explicit atenția creatorului. Spontaneitatea și efervescența nu exclud momente și situații pregătitoare, aparenta liniște la nivel conștient fiind dublată de o intensă activitate de operaționalizare a cunoștințelor și variantelor de răspuns la nivel inconștient.

d. Verificarea este procesul care desăvârșește demersul creator. Presupune materializarea ideii într-un fapt explicit, perceptibil, și ulterior, evaluarea ei. Este prin excelență o etapă activă, acest fapt rezultând atât ca urmare a specificului funcțiilor pe care le îndeplinește în raport cu creația (produsul concret), cât și ca urmare a încununării eforturilor și încordării psihice anterioare prin relaxare și satisfacție. Este atât un sfârșit, cât și un imbold și un punct de sprijin pentru următorul demers creativ.

Literatura dedicată creatologiei propune și alte modele de etapizare. Astfel, *Ion Moraru* (1997), analizând actul creației în genere, propune următoarele etape:

- etapa de acumulare și comprehesiune a informației;
- etapa asocierilor, combinărilor multiple și a obținerii soluției;
- etapa analizei critice;

- etapa ideativ-perceptivă;
- etapa obiectualizării imaginilor.

În mare parte varianta propusă de acest autor urmează același traseu, diferențele – minime considerăm – având în vedere doar denumiri schimbate, ușoare comprimări sau extinderi ale diverselor faze.

Același autor mai propune o schemă de etapizare a creativității și creației tehnice-inginerești, după cum urmează:

- *etapa ideației*: însumează etapa de acumulare și comprehensiune a informației, etapa asocierilor, combinărilor multiple și a obținerii soluției și etapa analizei critice;
- *etapa proiectuală*: corespunde etapei ideativ-perceptive, de precizare a ideilor;
- *etapa constructivă*: corespunde etapei de obiectualizare a imaginilor.

F. Osborn consemnează o serie de etape ale procesului creativ în rezolvarea problemelor (*Osborn*, 1963 *apud Moraru*, 1997). Acestea ar fi:

- găsirea faptelor care intră în definirea problemei și pregătirea;
- găsirea ideilor ce presupune producerea ideii și dezvoltarea ei;
- găsirea soluției ce include evaluarea și adoptarea (decizia și realizarea soluției finale).

Este de presupus că etapele interacționează continuu și complex, se completează și se întregesc reciproc. Pot fi date exemple nenumărate în acest sens (idei care se îmbogățesc prin concretizare sau sunt respinse astfel, idei care apar în faze ulterioare etc.).

6.8.4. Factorii creativității

Factorii care determină sau pot influența creativitatea sunt foarte numeroși și variați, putându-se particulariza în structuri foarte diferite. *Alexandru Roșca* (1972) propune o modalitate de grupare a acestora într-o categorie de factori subiectivi (ce privesc personalitatea subiectului creator) și o categorie de factori obiectivi în care autorul include condițiile obiective ale vieții și în special condițiile social-educative. Factorii subiectivi sunt împărțiți, la rândul lor, în trei grupe: factori

intelectuali, aptitudini speciale și factori non-intelectuali (factori motivaționali și de personalitate).

Studiul relației inteligență-creativitate a condus la concluzia că un coeficient de inteligență foarte ridicat nu implică neapărat un nivel înalt de creativitate. Aceste rezultate i-au determinat pe cercetători să avanseze într-un nou stadiu de analiză a activității gândirii tocmai pentru a descoperi acei factori care corelează strâns cu creativitatea. Relevante în acest sens au fost cercetările realizate de *J.P. Guilford*. Acesta a elaborat conceptul de gândire divergentă care, spre deosebire de cea convergentă, care implică o metodă standard de rezolvare (care este unică și poate fi găsită prin respectarea unui algoritm strict), este orientat în direcții diferite, spre o multitudine de soluții (ce pot coexista). Psihologul american a identificat în cadrul gândirii divergente trei factori: fluiditate, flexibilitate și originalitate.

Fluiditatea este un indicator al bogăției și ușurinței actualizării *asociațiilor* și desfășurării ideilor. Aceasta poate fi ideațională, exprimată în capacitatea de a găsi un număr cât mai mare de utilizări pentru un obiect, asociativă și de expresie (ușurința de a construi propoziții). La acestea se adaugă fluiditatea cuvântului, sau verbală, ce vizează capacitatea de reactualizare a unor cuvinte ținând cont de anumite criterii. *Munteanu A.* (1994) găsește o corelație de 0,77 între fluiditate și potențialul creativ.

Flexibilitatea este capacitatea de restructurare a traiectoriei gândirii în funcție de noile cerințe. Opusul flexibilității este inerția sau rigiditatea, imposibilitatea de a vedea o situație dintr-un nou unghi de vedere, manifestare a stereotipiei în gândire. Flexibilitatea poate fi *spontană* (inițiativa aparține subiectului) sau *adaptativă* (dirijată). În cazul acesteia din urmă este vorba de o modificare în modul de a aborda sau interpreta o situație, în strategia utilizată, fără de care nu se poate ajunge la o soluție valabilă, la o rezolvare.

Originalitatea este aptitudinea subiectului de a da răspunsuri neuzuale, dar care, pe lângă a avea un anumit coeficient de inedit, să fie și relevante, adică să corespundă exigențelor realității. Cotarea originalității se poate realiza fie obiectiv, prin prelucrarea statistică, fie subiectiv prin aprecierea unor judecători. În ambele cazuri trebuie luate în considerare următoarele trei categorii de elemente:

- slaba frecvență a răspunsurilor cotate ca fiind originale (care se definește statistic prin stabilirea frecvenței răspunsurilor vizate);
- stabilirea gradului de originalitate a unor răspunsuri prin corelarea acestora cu distanța, la nivel asociativ, pe care o au față de un cuvânt stimul;
- corelare gradului de originalitate cu măsura în care un răspuns „frapează" (*Landau,* 1979).

La acestea (fluiditate, flexibilitate și originalitate) *Guilford* mai adaugă *elaborarea* (aptitudinea care ne permite să elaborăm o structură pe baza informațiilor date), *senzitivitatea* față de probleme (aptitudinea de a sesiza problemele, receptivitatea față de mediu), *redefinirea* (capacitatea de a interpreta un obiect sau o parte a acestuia în alt mod decât a fost interpretat în trecut și de a-l folosi în scopuri cu totul noi. Este asociată cu semnificația noțiunii de flexibilitate).

În 1962 *Lowenfeld* ajunge, independent de *Guilford*, la aceleași rezultate efectuând analiza factorilor asupra unor creatori, *Guilford* studiind activitatea unor oameni de știință (*Lowenfeld,* 1962 *apud Landau,* 1979). În urma cercetărilor, Lowenfeld descoperă existența a patru factori:

- sensibilitatea față de probleme (manifestată și în empatie și având la bază chiar sensibilitatea fizică);
- variabilitatea sau disponibilitatea receptivă (echivalentul flexibilității spontane);
- mobilitatea (aptitudine a oamenilor creativi de a se adapta rapid la orice situație);
- originalitatea (antipodul „conformismului").

Studiind asemenea relația creativitate-inteligență, *Getzels* și *Jackson* au constatat că elevii cu un grad mai ridicat de creativitate erau mai puțin legați de stimuli, manifestau o mai mare doză de umor și găseau totodată și încheieri mai neașteptate în compunerile lor. Povestirile lor aveau un caracter lucid și o vivacitate agresivă. Spre deosebire de aceștia, cei care prezentau doar un grad superior de inteligență erau mai puternic influențați de stimuli și nu riscau niciodată să fie greșit înțeleși. Cercetările celor doi autori au demonstrat că gândirea diver-

gentă, creativă, duce la aceleași performanțe academice ca și gândirea convergentă, „inteligentă", profesorii apreciindu-și totuși elevii aproape exclusiv în funcție de gândirea lor convergentă.

Fără a se încerca minimalizarea factorului intelectual, a inteligenței (în sensul ei larg), aceasta nu poate să constituie o premisă sigură (și chiar și mai puțin singura) în obținerea unor performanțe creative. Prezența unor aptitudini speciale este absolut necesară, fapt ce justifică și importanța deosebită ce le este acordată în literatura de specialitate. În afara unui potențial creativ general există și un potențial creativ specific ce se referă la totalitatea aptitudinilor speciale, adică acel complex de însușiri care permite obținerea de performanțe în domenii concrete ca știința, tehnica, arta etc. Orice produs creativ reclamă măcar un nivel minim de aptitudini speciale, insuficienta lor dezvoltare determinând apariția imposibilității atingerii unor rezultate superioare în domeniul creativității. Rolul acestei categorii de factori este de a specializa, particulariza și nuanța potențialul creativ general.

O astfel de aptitudine specială este considerată a fi formată din patru categorii de elemente (diferențele se realizează prin variabilitatea acestora în cadrul întregului):

- elemente senzoriale (acuitatea auditivă, vizuală, tactilă etc.);
- elemente psihometrice;
- elemente intelectuale;
- elemente fizice (forță, flexibilitate, rapiditate etc.).

Gradul de implicare a inteligenței diferă, fiind mai mare în acele aptitudini ca cea științifică, matematică și mai mic în cea tehnică și literară sau modest în cea muzicală. În cazul acesteia nici probele care măsoară diferitele aspecte ale aptitudinii muzicale (simțul ritmului, al înălțimii și intensității sunetului, al duratei etc.) nu corelează între ele.

Categoria factorilor non-intelectuali ai creativității implică o gamă largă de subcomponente, printre cele mai semnificative numărându-se următoarele: motivația, caracterul, afectivitatea și temperamentul (*Munteanu,* 1994). Aceștia au dobândit în ultima perioadă un statut deosebit în studiul creativității în special în ideea că, dincolo de un anumit prag mediu al inteligenței, condiție necesară dar insuficientă, rolul decisiv în creativitate le revine acestor factori non-cognitivi.

„Înțelegerea actului creator nu se poate dezvălui decât din contextul și dinamica motivațională a personalității" (*Pavelcu*, 1974, p. 76). Prin motivație se poate înțelege tot ceea ce dezlănțuie, susține și orientează creativitatea. Din cercetările efectuate în domeniul creativității științifice (*Roșca, Mackinnon* etc.) reiese că un element fundamental al motivației este *curiozitatea*.

Motivația puternică (intrinsecă) a oamenilor creativi se manifestă în domeniul lor favorit de creație, în alte activități aceasta putând avea valori foarte reduse în cazul aceluiași individ.

Caracterul desemnează un set de atitudini orientate spre propria persoană, spre ceilalți, muncă, norme și valori. Sensibilitatea față de mediu – subliniată anterior, inițiativa, tenacitatea, încrederea în forțele proprii și atitudinea activă în fața piedicilor constituie ingrediente adesea absolut necesare în vederea concretizării în creație a potențialului creativ. Rolul afectivității în realizarea unei creații este mai mult decât evident. Emoția pune în mișcare mașina cerebrală, este factorul dinamogen, acel element care asigură unicitate și personalizează produsul creativ, transformându-l în ceva mai mult decât un simplu rezultat al unui demers logic, de altfel foarte complex și laborios în multe cazuri. Afectivitatea susține procesul creativ atât pe parcursul lui, dar totodată însoțește sfârșitul întregului demers (satisfacția și împlinirea finală) ceea ce poate constitui un prim „pachet energetic" necesar pentru concretizarea unei noi creații.

După cum este firesc, temperamentul are de asemenea o influență majoră asupra creativității. S-a pus probleme existenței vreunui tip temperamental predispus către creativitate. *Ostwald* grupează creatorii folosind ca și criteriu viteza de reacție spirituală specifică fiecărui temperament, rezultând o grupare în clasici (asimilabili flegmaticilor) și romantici (asemănători sangvinicilor). Alți autori au analizat relația dintre temperament și gândirea divergentă. Nu există un consens în literatura de specialitate în ceea ce privește relația temperament-creativitate, *Munteanu A.* (1994) considerând că nu se poate vorbi de vreun „tip temperamental inapt pentru creație", dar că este posibil totuși ca „în funcție de natura domeniului, un tip să fie mai adecvat decât altul".

La acești factori (de ordin intelectual) *Munteanu A.* mai adaugă

„rezonanța intimă", „un factor stilistic al personalității, în general, care arată modul în care experiența de viață a individului se răsfrânge în forul său interior". Este un indicator ce exprimă fie autocentrismul creatorului, fie alocentrismul său. Cercetări în această direcție au fost efectuate de către *H. Rorschach*.

Factorii biologici considerați a influența creativitatea sunt ereditatea, vârsta și sănătatea mentală. În ce privește ereditatea se consideră că structura este prescrisă de către aceasta, dar funcția este rezultatul factorilor de mediu. Zestrea genetică este cea care, în principiu, trasează limitele maxime până la care poate avea loc evoluția unui individ (în ce privește potențialul său creativ) dar, în schimb, nu garantează atingerea acestora sau buna valorificare a resurselor. În prezent se vorbește tot mai mult de plasticitatea și polivalența predispozițiilor în momentul nașterii (talentul și geniul sunt polivalente în potențialitatea lor), specializarea realizându-se în urma factorilor de mediu și sub influența unei aptitudini speciale de excepție.

Studiul relației creativitate-vârstă a dus la formularea a două orientări principale:

- creativitatea corelează negativ cu vârsta. Sunt aduse ca argumente scăderea motivației, a plasticității gândirii, a energiei și stării de sănătate, a acuității senzoriale etc. Există totuși numeroase exemple ce contrazic această concluzie iar *Jung* consideră că potențialul unui individ se valorifică cel mai bine la mijlocul vieții acestuia;
- creativitatea prezintă diverse fluctuații odată cu înaintarea în vârstă Astfel, adeseori precocitatea nu poate fi considerată ca un indicator absolut al creativității, stagnări sau regresiuni ulterioare fiind posibile.

Studiul influenței sexului asupra creativității a avut în vedere condițiile socio-istorice care au jalonat rolul și status-ul femeii în societate și care astfel i-au oferit sau au privat-o de diverse modalități de manifestare a potențialului său creativ. Acest fapt determină ca analiza cantitativă – sub aspectul numărului de creații – de-a lungul istoriei a creativității feminine să nu prezinte relevanță. În prezent se consideră, reparând astfel o injustiție teoretică potențială, că resursele creative ale femeii nu sunt cu nimic inferioare celor ale bărbatului. Precizăm că

aceasta nu exclude prezența unor diferențe atât în domeniul de manifestare cât și în modalitățile alese.

Tema predilectă aleasă de autorii care au tratat relația creativitate-sănătate mentală a vizat analogia dintre geniu și nebunie. Prin psihanaliză teoria câștigă teren, diferența realizându-se aici doar prin modalitățile de exprimare a aceluiași „material" psihic: sublimare sau simptoame nevrotice, defulare, acte ratate etc. *Jung* apropie și mai mult geniu de nebunie, le dă chiar același conținut uneori (schizofrenicul poate avea halucinații cu conținuturi foarte asemănătoare cu cele prezente în viziunile unui sfânt) și le diferențiază doar prin efectul pe care îl au la nivelul subiectiv al individului (de realizare și de structurare a personalității sau *individuale*). Se consideră că normalul (și geniul) și patologicul pot să coexiste, numeroase exemple putând fi date în acest sens.

Condițiile sociale au de asemenea o importanță foarte mare în valorificarea potențialului creativ, curentul umanist accentuând în acest sens datoria atât a individului cât și a societății de a se stimula reciproc în sens pozitiv. Ipoteza oricărei investigații sociologice asupra creației presupune existența unei configurații particulare, a concentrării unor factori de natură socio-politică, culturală, economică etc. care determină direct sau prin variate medieri productivitatea creatoare a unui anumit tip istoric. S-a constatat că dezvoltarea potențialului creativ este deseori critic afectată de circumstanțele externe ale mediului socio-cultural, în timp ce productivitatea creatoare este virtual imună la asemenea influențe (*Simonton*, 1976 *apud Balahur-Dobrescu*, 1997). Același autor, menționat anterior, a stabilit o relație semnificativă între potențialul creativ și modelele educaționale, fragmentarea politică, dezordinea socială și instabilitatea politică, influențele și interacțiunea dintre generații, războiul, secesiunea etc.

Familia, ca factor major în socializarea primară, este filtrul prin care copilul receptează în parte lumea și, în același timp, depozitarul primelor modalități și forme de răspuns la mediu pe care acesta și le însușește. De modul în care acest mediu încurajează sau inhibă potențialul creativ al copilului depinde și evoluția lui ulterioară în acest sens. Avem în vedere astfel variabile ca inițiativa și independența copilului, libertatea lui de comunicare ce i se acordă, preocuparea părinților

pentru randamentul său școlar etc.

În ce privește rolul școlii în stimularea creativității sau în inhibarea acesteia s-a constatat că factorul major îl constituie atitudinea profesorului față de relația sa cu elevul. Astfel, adeseori se poate vorbi de o adevărată inapetență a profesorului în raport cu elevii creativi, acestia agreând și promovând în general mai mult elevii foarte inteligenți și conformiști (deci prea puțin creativi). Randamentul școlar este uneori aproape singurul criteriu de apreciere, această supraestimare a importanței notelor, conjugată cu obsesia exagerată pentru programă, cu exacerbarea importanței rațiunii și memoriei și cu incapacitatea de înțelegere – și implicit gestionare – a potențialului creativ al elevului transformă profesorul nu doar într-un factor incapabil de a stimula creativitatea ci, mai mult, într-unul inhibitor.

6.8.5. Învățarea creatoare

Învățarea creatoare este o formă specială, superioară și complexă de învățare care presupune cu necesitate un comportament creator a cărei definire este destul de controversată. *Mackinnon* (1962 *apud Ball, Davitz*, 1978, p. 150) subliniază că un comportament creator „trebuie să se caracterizeze prin noutate, prin răspunsuri nefrecvente, neuzuale, să îndeplinească un scop recognoscibil și să implice o elaborare a unei intuiții neașteptate". Un elev creator într-un domeniu sau altul poate rezolva problemele în mod logic, eficient, neuzual și fără sprijin din partea cadrului didactic. Având în vedere faptul că învățarea creatoare ca formă specială a învățării școlare se desfășoară în cadrul instituționalizat al lecției clasice, optimizarea ei depinde de măiestria cadrului didactic care trebuie să îmbine munca individuală cu cea de grup. Pentru a facilita circulația informației în cadrul grupului și a asigura participarea efectivă a fiecărui membru al grupului la rezolvarea problemelor de tip divergent cadrul didactic trebuie să respecte niște minime condiții (*Matei*, 1982):

- mărimea microgrupurilor nu trebuie să depășească 4-6 membrii;
- gruparea elevilor să se facă pe baza preferințelor exprimate sociometric iar liderul să fie unanim acceptat;

- să existe o omogenitate atitudinală și eterogenitate aptitudinală
- să fie exersate abilitățile de producție divergentă (*Robinson* și *Ausubel*, 1981).

În constituirea grupurilor este bine să se țină cont de nivelul potențialului creator al elevilor – nivel testabil prin intermediul diferitelor instrumente de psihodiagnostic. Spre exemplificare vom prezenta teste criteriale pentru cei cinci factori ai gândirii divergente sugerați de modelul tridimensional al intelectului (*J.P. Guilford*)

Tabelul 6.3. Teste criteriale pentru calitățile gândirii divergente adaptat după *Robinson* și *Ausubel*, 1981

Produse	Denumire comună	Exemple de teste
Producție divergentă a unităților simbolice	Fluență verbală	1. Scrieți cuvinte care să conțină o literă anume! 2. Scrieți cuvinte cu un anumit sufix sau prefix
Producție divergentă a unităților semantice	Fluență ideațională	1. Scrieți nume de lucruri dintr-o anumită categorie – comestibil 2. Arătați la ce poate fi folosită o cărămidă obișnuită
Producție divergentă pentru clase semantice	Flexibilitate semantică spontană	1. Arătați 6 utilizări pentru un obiect anume (pahar, ziar) 2. Arătați la ce poate fi folosită o cărămidă obișnuită. Scorul îl reprezintă numărul de schimbări ale clasei de utilizări în răspunsurile consecutive
Producție divergentă pentru implicații figurale	Elaborarea figurală	1. Adăugați linii decorative și semne distinctive unor articole de mobilier schițat 2. Adăugați o linie sau două unei figuri date
Producție divergentă pentru transformări semantice	Originalitate	1. Scrieți titluri de povestiri 2. Arătați consecințele îndepărtate ale unui eveniment specificat

Un rol important în stimularea potențialului creativ al elevilor îl au pe de o parte atmosfera, climatul de lucru care trebuie să fie permisiv și să faciliteze manifestarea curiozității, spontaneității, inițiativei acestora. Factorii de modelare a experienței subiectului fac trimitere la:

- încurajarea elevilor în supraînvățare pentru ca informațiile, imaginile și semnificațiile să le devină familiare și utile în gândirea productivă;
- antrenarea elevilor în punerea de probleme nu numai în rezolvarea lor;
- evaluarea produselor create după criteriile de fluență, flexibilitate, originalitate;
- amânarea judecării erorilor și evitarea intervențiilor inhibitorii (*Nicola*, 1981).

Problema centrală în realizarea unei învățări creatoare și în stimularea potențialului creativ al elevilor o constituie așadar redimensionarea relației profesor-elevi în sensul transformării acestora în coautori ai procesului instructiv-educativ. În acest sens *G. Snyders* (*apud Munteanu*, 1994) remarcă „învățământul constituie un act comun al profesorului și elevului. Nu se transmite o idee ca și cum s-ar turna un lichid dintr-un vas plin într-unul gol. Trebuie stimulată înțelegerea, descoperirea, inițiativa... fiecare elev să aibă drept la cuvânt". Pe lângă o restructurare a programelor de învățământ atât pe orizontală cât și pe verticală se impune cu necesitate încurajarea metodelor moderne de predare/învățare, gândindu-ne aici la învățarea prin descoperire, problematizarea, studiul de caz, conversația în forma ei euristică și altele. Un efect, uneori de nebănuit, îl are evaluarea care poate facilita sau poate, dimpotrivă inhiba o pornire creatoare. Amintim că nu de puține ori și nu în puține situații cadrele didactice pot săvârși grave erori în aprecierea răspunsurilor elevilor (vezi *Evaluarea și autoevaluarea școlară*).

Specificul dezvoltării potențialului creativ al elevilor constă în faptul că aceasta trebuie să se realizez în contextul disciplinelor de învățământ și în cel al activităților culturale ale școlii. Cadrele didactice trebuie să conștientizeze faptul că de la cea mai fragedă vârsta copii sunt capabili să depășească propriile lor cunoștințe și să facă noi

descoperiri pentru ei. Chiar dacă aceste „descoperiri" nu vor contribui la îmbogățirea tezaurului cultural al unei comunități ele pot avea o valoare imensă pentru personalitatea aflată în proces de devenire.

Care sunt caracteristicile unui copil creator? Din punctul de vedere al inteligenței un elev creator trebuie să aibă un I.Q. deasupra mediei pentru a putea actualiza potențialul de care dispune. Peste acest nivel considerat critic relația dintre inteligență și creativitate este aproape *zero* (*Drevdhal*, 1956; *Mackinnon*, 1962; *Terman* și *Oden*, 1959 *apud Ball, Davitz*, 1978). Numărul de elevi care au un I.Q. foarte ridicat și obțin rezultate școlare bune și foarte bune dar nu sunt creatori, este destul de mare. Cei mai buni predictori ai creativității par să fie interesul individului pentru anumite lucruri, încrederea în sine, în forțele proprii, dorința de independență. Copiii creativi, de regulă, nu se conformează autorității, tolerează situațiile ambigue, sunt interesați de detalii (*Barron*, 1963 *apud Ball, Davitz*, 1978). Ei sun flexibili, preferă complexitatea, mai interesați de idei teoretice și transformări simbolice. Ei „se delectează cu paradoxuri și reconcilierea contrariilor" (*Robinson, Ausubel*, 1981, p. 592).

Din punctul de vedere al aspectelor non-cognitive de personalitate elevii creativi sunt ambițioși, dominatori, sensibili la frumos, hotărâți, harnici, uneori individualiști, înclinați spre introspecție, imagine de sine pozitivă, forță superioară a *eu*-lui, relativă lipsă de anxietate. Sub raport afectiv ei se caracterizează printr-un bun echilibru emoțional.

Creativitatea elevilor poate fi blocată prin diferite metode și mijloace în care includem relația profesor-elevi, programele sau manualele școlare, stilul cognitiv al profesorului. Conformismul, acceptarea a tot ceea ce ți se oferă pentru a fi în rând cu ceilalți înseamnă să te „plasezi de la început pe o poziție incompatibilă cu spiritul inovator" (*Stoica*, 1983, p. 104). Conformismul este definit de aceeași autoare ca „presiune venită din exterior pentru supunerea la normele acceptate și pe de altă parte ca tendință acționând dinspre interior este... creativitatea prin ceea ce nu trebuie ea să fie". Supraîncărcarea manualelor și programelor școlare, presiunea exercitată de timpul didactic fac uneori și pe profesorul creator să accepte conformismul elevilor săi. Libera exprimare a elevilor poate fi înfrânată și de accentul exagerat pe care unele cadre didactice îl pun pe competiție sau pe cooperare. Ca

fenomene de interacțiune psiho-sociologică în cadrul grupului, competiția și cooperarea pot avea efecte pozitive, dacă nu depășesc anumite limite, dincolo de care pot duce fie la conformism fie la conflict intergrupal. Activitatea în microgrupuri este eficientă și bine venită, recomandabilă, dacă aceasta se constituie pe anumite criterii pe care le aminteam mai sus (omogenitatea atitudinală sau eterogenitatea aptitudinală). Rigiditatea metodologică, încrederea exagerată în factorul rațional, în defavoarea funcțiilor speculative și imagistice sunt considerate inhibitoare ale pornirilor creative ale elevilor. La acestea se mai adaugă critica prematură exprimată în forma observațiilor restrictive și chiar nu de puține ori în forma ridiculizării unor elevi care formulează răspunsuri neuzuale. Frica de ridicol, teama de a nu face greșeli are un efect paralizant mai ales pentru elevii ce aparțin tipului introvertit.

Capitolul VII

DESPRE PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC

7.1. CE ESTE UN EDUCATOR ŞI CARE ESTE CONŢINUTUL ACTIVITĂŢII SALE?

„Educatorul este definit ca o persoană ce răspunde de exercitarea unor influenţe educative de natură să conducă la dezvoltarea unor fiinţe umane" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979). *D. Salade* (1995) subliniază că educatorul este o persoană ce deţine o calificare în domeniul învăţământului şi educaţiei şi exercită o influenţă pozitivă asupra unui individ sau asupra unei colectivităţi. Putem nota că profesorul/educatorul este sau trebuie să fie un specialist în domeniul comportamentului uman. Subliniind importanţa acestei activităţi *B.F. Skinner* (1971) opinează „nu ne putem aştepta ca o tehnologie eficace a instruirii să fie mai simplă decât electronica sau medicina". Educatorul exercită o influenţă atât de mare asupra educaţilor încât uneori ea poate fi hotărâtoare. Iată de ce profesiunea de educator cere mai mult decât orice alt domeniu de activitate competenţa profesională însoţită de un comportament prosocial adecvat, antrenat pe de o parte în relaţiile cu subalternii sau conducătorii iar, pe de altă parte în relaţiile cu beneficiarii actului de instrucţie şi educaţie – elevii.

Activitatea didactică implică o serie de acţiuni şi operaţii care vizează pe de o parte instrucţia iar pe de-a altă parte educaţia elevilor. Ce este instrucţia? transmitere de cunoştinţe „punerea elevilor în posesiunea unei întregi serii de simboluri prin care se pot fixa datele fluctuante ale lumii empirice" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979).

Termenul derivă din latinescul „instrucţio-instruere" şi desemnează a învăţa pe cineva ceva, a aranja, a construi. Educaţia presupune un

ansamblu de acțiuni desfășurat deliberat de societate în vederea transmiterii și formării la tinerele generații a unei experiențe de viață și de muncă, a unor deprinderi și priceperi. Educația – în această accepțiune – își subordonează instrucția – pentru că ea vizează și informarea elevului dar și formarea unor capacități cognitive, afectiv-motivaționale și volitive.

În activitatea sa profesorul/educatorul trebuie să acopere o gamă variată de roluri de la transmițător de cunoștințe la organizator al unei educații complete, de la organizator la îndrumător al activităților educative. Abordând problema personalității profesorului *D. Salade* (1995) subliniază complexitatea funcțiilor acestuia. Sintetic acestea s-ar prezenta astfel:

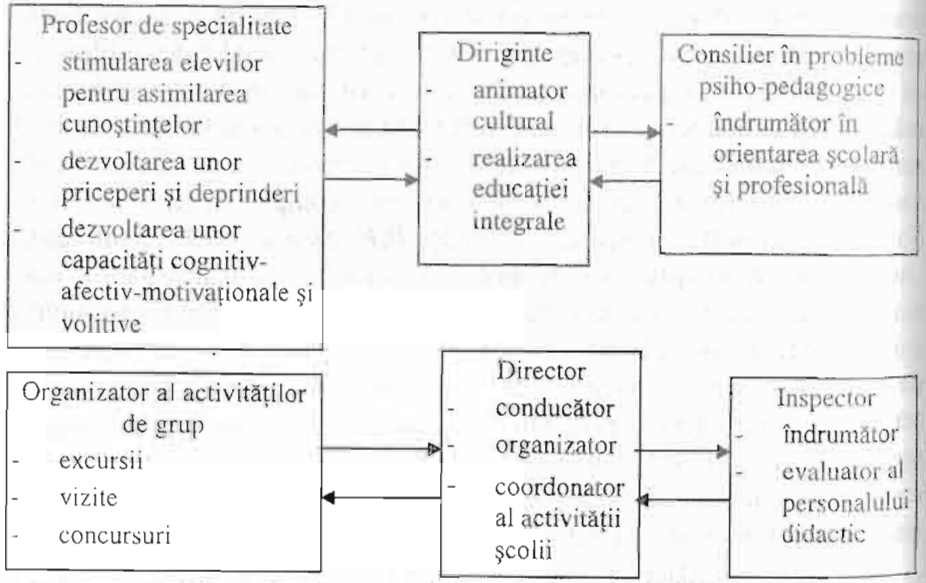

Figura 7.1: Responsabilități ale cadrului didactic

Firește, ponderea acestor responsabilități diferă în funcție de statutul cadrului didactic respectiv, oricum dacă un profesor nu este director sau inspector celelalte roluri cu siguranță trebuie să le îndeplinească în școală. Eficiența muncii lui depinde și de alți factori decât aptitudinea didactică – amintim aici colaborările cadrului didactic-diriginte cu familia, cu cluburi ale elevilor, cu diferite unități economice, cu diferite organizații de copii și tineret.

7.2. CE ESTE APTITUDINEA DIDACTICĂ?

O primă subliniere ce se impune este cea privitoare la raportul dintre aptitudinea didactică și aptitudinea pedagogică. Deși s-ar părea de la prima vedere că ele se suprapun totuși există anumite aspecte ce le diferențiază. Astfel aptitudinea pedagogică are o sferă mai largă de cuprindere incluzând și aptitudinea didactică.

În *Dicționarul de pedagogie* (1979) aptitudinea pedagogică este definită ca „ansamblu de calități necesare unei persoane în vederea exercitării profesiunii de educator pe când aptitudinea didactică este înțeleasă ca „un complex de trăsături care precizate și dezvoltate în cadrul unei temeinice culturi pedagogice se concretizează în capacitatea de formare a tineretului" (idem). Este posibil ca aptitudinea didactică să nu coreleze cu aptitudinea pedagogică. Se citează printre altele exemplul lui *J.J. Rousseau* care a fost un excelent pedagog (vocație în domeniul cercetării pedagogice) dar nu și un bun educator. În literatura de specialitate de foarte multe ori aceste nuanțări nu sunt luate în seamă – utilizându-se cel mai frecvent sintagma „aptitudine pedagogică". *N. Mitrofan* (1988, p. 120) definește aptitudinea pedagogică astfel „formațiune psihologică complexă, care bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate al proceselor și funcțiilor psihice – moderate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate construit genetic conform modelului extern al activității educaționale – facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale".

Mai simplu exprimat aptitudinea didactică (preferăm folosirea acestui termen) cuprinde ansamblul însușirilor psiho-fizice ale cadrului didactic ce facilitează succesul, performanța în munca cu elevii. Aceste caracteristici – pe care le vom detalia în paginile următoare – incluzând capacități cognitive – structuri afectiv-motivaționale precum și trăsături de temperament și caracter – sunt condiție a succesului atât în munca de predare-evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor cât și în formarea elevilor, în modelarea personalității lor, în activitățile strict școlare dar și extrașcolare.

7.3. CARE ESTE STRUCTURA APTITUDINII DIDACTICE ?

Plecând de la taxonomia aptitudinilor general-umane elaborată de *E.A. Fleishman* – citată de numeroşi autori – *Landy* susține că profesorului i s-ar solicita următorul set de aptitudini: înțelegerea şi exprimarea verbală, raționament deductiv, o bună memorie, capacitate de ordonare a informației, fluența ideilor, originalitate, sensibilitate la probleme, dexteritate manuală (vezi *Radu*, 1991). Înainte de a detalia aptitudinea didactică să vedem ce competențe sunt necesare unui bun profesor. În acest sens vom prezenta componentele structurale ale acestui tip de aptitudine – modelul sugerat de *N. Mitrofan* (1988).

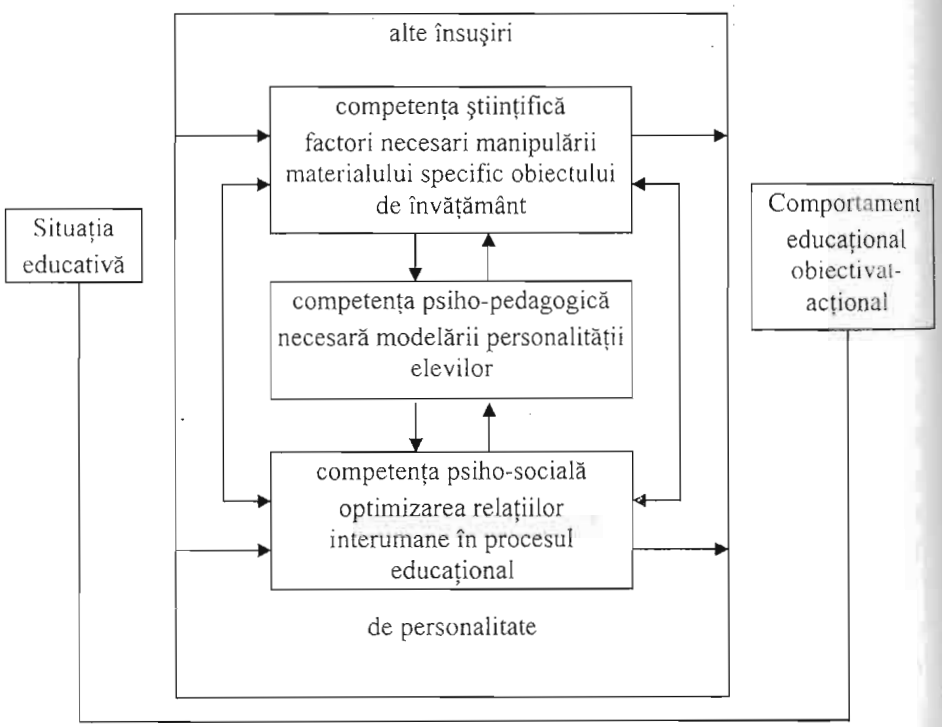

Figura 7.2.Structura aptitudinii didactice (*apud Mitrofan*, 1988)

În privința primului grup de competențe – cele științifice – subliniem faptul că un bun profesor trebuie să fie preocupat de *conținutul* (cantitativ-calitativ) al cunoştințelor vehiculate, forma de prezentare şi

transmitere a acestora, *felul* în care elevii pot să asimileze cel transmise. Un bun profesor va încerca de asemenea să găsească permanent noi modalități şi noi mijloace care să faciliteze procesul d asimilare, să întrețină interesul elevilor pentru activitatea respectivă Realizarea acestor deziderate solicită din partea cadrului didactic rațională distribuire a atenției, o mobilitate a acesteia, o gândir capabilă să selecteze informațiile necesare să le facă accesibile; *F.N. Gonobolin* subliniază că toate acestea cer din partea profesorulu capacitate de a gândi deopotrivă analitic şi sintetic pentru a transform materialul de studiu respectându-i în acelaşi timp conținutul.

Competențele psiho-pedagogice – implică o serie de trăsături d personalitate dintre care importanța deosebită au: stăpânirea de sin răbdare şi perseverență, echilibru emoțional, înțelegerea gândirii copi lului, cunoaşterea particularităților individuale şi de vârstă. Exist spune autorul rus, citat mai sus, două niveluri de *instruire* a elevilor. U nivel mai scăzut ce exprimă faptul că profesorul sesizează gradul d însuşire a cunoştințelor elevilor abia în finalul secvenței d predare-învățare are loc prin urmare un „*feed-back*" întârziat. L celălalt nivel considerat mai ridicat profesorul observă rapid dinamic gândirii elevului „o citeşte" şi intervine atunci când situația o cere. O altă componentă a aptitudinii didactice vizează limbajul care trebuie s fie dezvoltat sub aspectul tuturor funcțiilor sale, comunicativă, cogni tivă, expresivă, persuasivă etc.

Patosul, entuziasmul trebuie să fie prezent în limbajul unui bu profesor, atunci când situația o cere. Stăpânirea mijloacelor de expri mare înseamnă a poseda un limbaj închegat, curgător, bogat sub aspec tul vocabularului, cu o intonație corectă, expresivă. În absența aceste calități profesorul devine monoton, plicticos favorizând apariția instabilității atenției şi chiar inducerea unei stări de somnolență, d oboseală. Claritatea, simplitatea, accesibilitatea sunt calități absolu obligatorii ale limbajului profesorului. Vorbirea concisă, fraze nu pre lungi, construcții logice, asigură accesibilitatea limbajului. Un cadr didactic bun nu trebuie să cadă în cealaltă extremă – conciziune exagerată are dezavantajul ei – spunându-se chiar că „ea este prietenul inteligenței dar şi dușmanul emoțiilor" (*Gonobolin*, 1963).

Capacitatea de a vorbi depinde în mare măsură de două condiții p

de o parte este vorba de capacitatea profesorului de a-şi concentra atenţia asupra propriului discurs iar pe de altă parte de a urmări reacţiile din partea elevilor. Profesorii înzestraţi din acest punct de vedere vorbesc expresiv, folosesc o bogăţie de figuri de stil, ceea ce asigură comunicării plasticitate, persuasiune.

În privinţa competenţelor psiho-sociale subliniem faptul că ele fac trimitere în principal la relaţiile profesor-elevi – tipuri ce vor fi prezentate în paginile următoare. Menţionăm aici că munca profesorului include şi aptitudini organizatorice care sunt evidente de la desfăşurarea lecţiilor până la activităţile cu elevii în pauze, excursii, vizite etc. Un profesor bun are un fel de *„simţ al timpului"* care îl va ajuta să-şi planifice judicios munca, să fie punctual, ordonat, consecvent atât în activitatea cât şi în exigenţele formulate faţă de elevi. În organizarea activităţii didactice sunt implicate o serie de caracteristici psihologice printre care atenţia cu calităţile ei, memoria cu calităţile ei şi nu în ultimul rând o anume prezenţă de spirit – rapiditatea cu care profesorul îşi dă seama ce atitudine trebuie să aibă într-o nume situaţie.

Referindu-se la aceste capacităţi psiho-sociale *N. Mitrofan* (1988) susţine că ele includ:

- capacitatea de a adopta un rol diferit;
- capacitatea de a stabili uşor, adecvat relaţii cu alţii;
- capacitatea de a influenţa uşor grupul, de a comunica uşor cu elevii;
- capacitatea de a utiliza adecvat autoritatea şi puterea;
- capacitatea de a adopta uşor diferite stiluri de conducere.

Dacă toate aceste calităţi sunt dezvoltate peste nivelul mediu şi sunt bine armonizate ele pot favoriza apariţia în timp a tactului pedagogic ce-l ajută pe profesor să-şi organizeze eficient munca, să aibă atitudini adecvate faţă de elevi în diverse situaţii.

Simţul măsurii este un element important al tactului pedagogic ce permite cadrului didactic o ponderare a laudelor – recompenselor sau pedepselor distribuite elevilor.

Tactul pedagogic reprezintă după opinia lui *T.N. Bondarevskaia* (*apud Radu, Ionescu*, 1998, p. 75) contactul între profesor şi universul lăuntric al copilului şi adolescentului, apropierea sinceră faţă de acesta,

apropierea bazată pe înţelegerea reciprocă ... este arta de a pătrunde şi desluşi conştiinţa individuală, de a prevedea reacţia posibilă a celui pe care-l educăm, respectând în acelaşi timp simţul măsurii".

Uneori aceste calităţi permit creaţia în actul pedagogic – profesorul creator este „echivalentul creatorilor din orice alt domeniu – cu deosebire că opera sa ... se realizează prin educaţii săi şi este greu de demonstrat" (*Salade*, 1995, p. 112). Munca profesorului creator dobândeşte anumite caracteristici printre care: îmbinarea judicioasă a teoriei cu activitatea practică; noutate; originalitate; ingeniozitate.

Ca în oricare alt domeniu creaţia necesită şi în activitatea profesorului mult efort, flexibilitate, fluiditate a gândirii, emoţii care să întreţină energetic dorinţa de performanţă superioară, calităţi volitive accentuate – iniţiativă, perseverenţă, asumarea riscului, exigenţa faţă de sine, imagine de sine pozitivă etc. *D. Salade* subliniază că în cazul profesorului creator este „mai degrabă vorba de o stare de spirit, de o atitudine, de o anumită optică asupra fenomenului educaţional decât de un grup de trăsături definitorii sau de însuşiri necesare creaţiei" (1995, p. 125).

Care sunt domeniile în care se poate manifesta creativitatea profesorului? putem spune că toate începând cu proiectarea unei lecţii până la organizarea unor excursii, vizite, dezbateri etc. Conţinutul instruirii, metodele şi mijloacele ce pot fi utilizate, formele de organizare a unei activităţi didactice oferă tot atâtea posibilităţi de manifestare a capacităţilor creatoare ale profesorului. Rezumând, subliniem că un profesor creator integrează toate componentele procesului de învăţământ într-un sistem activ-dinamic adecvat tuturor situaţiilor. El este permanent preocupat nu numai de transmiterea unor informaţii, de formarea unor deprinderi dar şi de trezirea curiozităţii, interesului elevilor pentru un anume gen de activitate încât aceştia la rândul lor să manifeste atitudini creative.

7.4. DESPRE EMPATIE CA ELEMENT STRUCTURAL AL APTITUDINII DIDACTICE

Ce este empatia? Analizat pentru prima dată de *Th. Lipps* (1898) termenul exprimă în sens restrâns o modalitate de cunoaştere şi

înțelegere a altora „formă de comunicare afectivă, de transpunere sentimentală, de identificare cu alte persoane la tensiunea la care trăiesc o anumită situație" (*Șchiopu*, 1997, p. 250). Cuvântul empatie derivă din grecescul *„empatheia"* care înseamnă, emoție, pasiune, rezonanța afectivă, comunicare afectivă cu altul. Empatia are efecte importante asupra echilibrului emoțional al individului.

Problema empatiei a intrat relativ recent în sfera preocupărilor psihologiei științifice și îndeosebi a celei sociale „a fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referință al altuia cu toate componentele sale emoționale – ca și cum ai fi cealaltă persoană dar fără a pierde condiția de «ca și cum»" (*Rogers apud Marcus*, 1987). *R. Doron* (1999) definește empatia ca intuire a ceea ce se petrece în celălalt fără a uita că ești tu însuți căci în acest caz s-ar ajunge la identificare, care după opinia lui C. Rogers este o stare extremă de pierdere a eului îmbolnăvindu-se, dacă nu mai mult, cu patologia. Empatia presupune așadar plasarea în locul altei persoane prin înțelegerea referințelor interne și componentelor ei emoționale.

Care este mecanismul psihologic al empatiei?

Comportamentul empatic implică un mecanism complex care antrenează deopotrivă componente cognitive, afective, volitive, motivaționale precum și anumite reacții de natură vegetativă. *Marcus Stroe* (1987) subliniază că declanșarea comportamentului empatic presupune câteva condiții:

- existența unui model extern de comportament la care să se raporteze subiectul;
- existența unor predispoziții psihice cum ar fi: sensibilitate mare, viață afectivă bogată, experiențe emoționale diverse, dorința de a stabili contact afectiv.

E. Stotland (*apud Marcus*, 1987) subliniază existența a două forme de empatie ce pot fi realizate pe cale imaginativ-afectivă: *„image him condition"* în care persoana își imaginează ce stare trăiește cu „altul" într-o anumită împrejurare de viață și *„image self condition"* prin care cineva își imaginează ce stare ar trăi dacă ar fi în locul unui „altul".

- credința în convenție este o a treia condiție care favorizează

manifestarea comportamentului empatic – persoana acceptă să se transpună în situația unei alteia fără însă a-și pierde identitatea, fără a-și pierde conștiința propriei existențe. Empatia devine astfel un model de cunoaștere și mereu raportată la propria noastră experiență de viață.

Fiind un mecanism atât de complex, firesc, empatia îndeplinește numeroase funcții (*Marcus*, 1997) dintre care: funcția cognitivă de cunoaștere fie ea și subiectivă a celuilalt; funcția anticipativă ce implică avansarea unor predicții de comportament din partea celui empatizat; funcția de comunicare exprimă nevoia de dialog, de comunicare afectivă; funcția de contagiune afectivă apropierea de celălalt atrage după sine – fie și numai temporar – o molipsire de starea acestuia; funcția performanțială exprimă faptul că în anumite situații comportamentul empatic împărtășit facilitează obținerea de rezultate supramedii într-o anume activitate.

Nu ne propunem să dezvoltăm aici problema empatiei ci doar să subliniem rolul și locul ei în structura aptitudinii pedagogice având-se în vedere că în relația profesor-elevi există numeroase situații în care profesorul trebuie să se transpună în rolul elevului, să-l înțeleagă și să adopte soluțiile și atitudinile cele mai adecvate momentului. În activitatea didactică empatia este considerată o însușire absolut necesară care asigură eficiența acesteia. Ideea că empatia în munca profesorului devine o componentă structurală a aptitudinii didactice este susținută de numeroși autori români și străini. Predarea unei discipline presupune simultan tehnică și artă, nu este suficient să stăpânești un volum mare de informație, succesul este asigurat și de posibilitatea transpunerii în locul ascultătorului – în cazul nostru al elevului. Empatia se transformă nu în identificare cu elevul ci într-o reacție atitudinală în care dragostea față de el se împletește cu dorința de ajutor.

I.S. Firu (*apud Marcus*, 1984, p. 76) subliniază că în activitatea didactică „nu te cobori la nivelul copilului, ca să faci teatru, nu ca să-l umești pe copil sau să te umilești pe tine, ci pentru a crește din nou, împreună cu el, a simți din nou tu empatia marilor creatori a relua și verifica adevăruri acceptate". Relația profesor-elevi implică simultan apropiere și distanțare – căldură și autoritate. Cum am putea ajunge să cunoaștem bine un elev decât apropiindu-ne de el, înțelegându-l,

ajutându-l dacă este cazul – dar în același timp încercând să ne distanțăm de el pentru a-l putea plasa într-un context mai larg, cel al colectivului din care face parte.

Este posibil ca un cadru didactic să devină uneori fără să vrea extrem de empatic, fapt ce ar influența atitudinea față de alți elevi și firesc actul de evaluare. Fenomenul de *hallo* cunoscut ca eroare în apreciere poate să aibă și o astfel de origine.

Nici cealaltă extremă nu este avantajoasă, detașarea de elevi, de colectiv va produce în timp o ruptură, iar dialogul se va desfășura dificil iar uneori deloc. Transmiterea cunoștințelor – spune *V. Pavelcu* – trebuie să fie însoțită de persuasiune ce implică un transfer afectiv de la profesor la elev, se naște acea „iubire pedagogică" ce întreține și mobilizează permanent climatul educativ. Această formă de iubire este (trebuie să fie) echilibrată, armonizată și mai ales echitabilă. „Această formă de dăruire nu reprezintă nici înăbușirea prin afecțiune exagerată a individualității elevului și subordonarea ei afectivă față de personalitatea educatorului, nici o fatală abandonare a personalității educatorului, fatală jertfire, renunțare și anihilare a acesteia în vederea satisfacerii trebuințelor sau dorințelor elevului" (*Pavelcu*, 1976, p. 86). Relația empatică profesor-elevi, manifestarea acesteia trebuie să fie prezentă pe întreg parcursul procesului de predare-învățare-evaluare – pentru că ea implică pe lângă întrebări empatice și răspunsuri empatice. Consolidarea relației profesori-elevi implică niște așteptări ale profesorului față de posibilitățile elevilor. În legătură cu acest fapt *Rosenthal* citează patru categorii de factori ce intră în calcul:

- climatul care implică o serie de elemente de comunicare nonverbală – zâmbet, privire, mișcări ale capului, ale mâinilor etc.;
- pașii parcurși de profesor în predarea lecției sau ceea ce autorul numește input;
- răspunsurile copiilor sau – output-ul – care pot fi așteptate cu răbdare, cu tact, întărite dacă este nevoie. În această fază pot interveni o serie de factori distorsionanți, subiectivismul în aprecierea răspunsurilor, efectul *hallo* de care aminteam mai sus, eroare logică, ecuația personală în apreciere etc.;
- realizarea *feed-back*-ului – aprecierea cantității și calității

răspunsurilor elevilor raportată la „input". În această etapă pot interveni din nou elemente de întârziere, de omitere a *feed-back*-ului, de nesubliniere a răspunsurilor fie pozitive, fie negative.

Un alt aspect al relației empatice profesor-elevi vizează notarea propriu-zisă care poate avea efecte de mobilizare a elevilor sau dimpotrivă, de asemenea nici aspectele strict educative nu sunt excluse din această relație.

Capitolul VIII

COMUNICARE DIDACTICĂ SAU EDUCAȚIONALĂ

8.1. SCHEMA ȘI CONȚINUTUL COMUNICĂRII INTERUMANE

Ce cuprinde un act de comunicare? Considerată un mecanism esențial al vieții sociale comunicarea în forma ei verbală și scrisă este condiționată social-istoric, fiind în permanență supusă unor reguli și norme comunitare.

Apariția la începutul secolului a semioticii (știința generală despre semne) și dezvoltarea structuralismului au determinat o sporire a preocupărilor în domeniul problematicii limbajului care, este definit ca un sistem de semne folosit după anumite reguli în vederea fixării, prelucrării și transmiterii unor informații. Semnul este considerat tot ceea ce în baza unor reguli și norme poate fi socotit substitut pentru altceva, se referă la tot ceea ce evocă ceva, ce aduce aminte de ceva (*Schiopu*, 1997).

P. Popescu-Neveanu definește limbajul ca activitate de comunicare prin intermediul limbii și al tuturor resurselor ei, limba fiind considerată (*Roșca*, 1976) un sistem de mijloace lingvistice-fonetice-lexicale și gramaticale. Limbajul este principalul cod în care sunt transmise și asimilate principalele conținuturi informaționale precum și principalele programe de acțiune ale sistemului psihic uman (*Schiopu*, 1997). În 1948 *N. Wiener* a teoretizat modelul fundamental de comunicare ce precizează existența unei relații reciproce sau unidirecționale între doi termeni care sunt expeditorul (emițătorul) și destinatarul (receptorul).

Meyer-Eppler prezintă un model abstract al comunicării interumane în care sunt prezenți următorii factori:

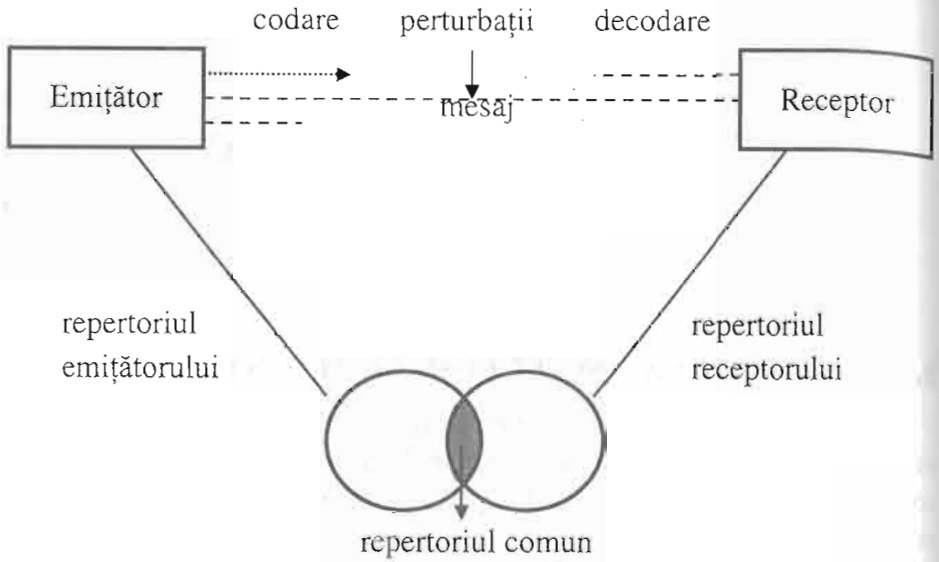

Figura 8.1. Modelul abstract al comunicării interumane (după *Meyer-Eppler*)

Putem deci distinge în această schemă pe de o parte Expeditorul (emițător) iar pe de altă parte Destinatarul (receptor). Între cei doi circulă un mesaj care trebuie descifrat cât mai clar și concret pentru a se obține informația. Codul trebuie să fie comun celor doi, el fiind exterior partenerilor dar și „interiorizat constituind sistemul lingvistic individual" (*Slama-Cazacu*, 1999). Codul este o achiziție personală a fiecărui individ. În cod intră atât scheme verbale cât și cele nonverbale. De reținut este faptul că această circulație a mesajelor se desfășoară într-un anume context, într-o ambianță socio-culturală.

În fiecare moment atât expeditorul cât și destinatarul sunt condiționați de relația dintre ei, situația fizică în care se află, de dispoziția afectivă etc. Iată de ce pot apărea în comunicare mesaje particulare, raportate la o situație concretă.

T. Slama-Cazacu subliniază existența unor repere contextuale dintre care mai importantă ar fi axa „EU-TU-AICI-ACUM" care reprezintă situația reală dar și particulară de comunicare. În acest drum de la Emițător la Receptor, ideal ar fi ca mesajul să nu piardă din corectitudine și completitudine, să fie prin urmare o suprapunere – măcar relativă – între *input*-uri și *output*-uri, între emitere și receptare. Pentru aceasta – revenind la schema de mai sus – este necesar ca cei doi

parteneri ai actului de comunicare să posede același sistem de semne, aceleași mecanisme de codare și decodare, prin urmare este nevoie de un repertoriu comun (suprafața hașurată, intersecția celor două cercuri sau repertorii).

Cu cât această zonă comună este mai mare cu atât satisfacțiile unei bune comunicări cresc. În cazul comunicării interumane emițătorul poate (și trebuie) să devină receptor și invers – comunicarea căpătând astfel caracterul de relație reciprocă. Claritatea mesajului este dependentă pe de o parte de calitățile emițătorului dar și de existența, apariția unor factori de bruiaj ce-l pot distorsiona.

Perturbările în comunicare își pot avea originea fie la emițător, fie la receptor, fie în canalul de transmisie, fie în relația dintre cei doi parteneri.

Care este conținutul comunicării interumane? Psihologii susțin că întregul conținut al vieții psihice poate fi comunicat: gânduri, idei, emoții, sentimente, motivații, aspirații etc. Între persoanele care comunică pot apărea situații de „relații simetrice" concretizate în existența și manifestarea unor atitudini asemănătoare și în acest caz confirmarea, acceptarea reciprocă consolidează relația interumană dar pot apărea și relații de tip „asimetric" când unul dintre parteneri are o opinie divergentă care va duce la scăderea intensității comunicării după o anumită perioadă de timp.

Atunci când emițătorul și receptorul au multe aspecte asemănătoare dorința reiterării comunicării este mai evidentă și mai puternică *E. Păun* (1982) subliniază că această realitate poate fi desemnată prin termenul de „homofilic", indivizii asemănători se caută pentru a obține maximum de confort în relație cu celălalt.

8.2. COMUNICARE DIDACTICĂ

Într-o încercare de definire a comunicării didactice (*Iacob*, 1998) susține că aceasta ar fi o „comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare". Grupurile școlare ca orice grupuri dezvoltă pe lângă alte caracteristici și faptul că ele se bazează pe relații de comunicare ce acoperă toate acțiunile și comportamentele referitoare la procesul de predare-învățare-evaluare. Susți-

nând importanța limbajului în educație, *T. Slama-Cazacu* (1999) subliniază că acesta este implicat în:

- transmiterea și evaluarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor;
- formarea gândirii, a operațiilor intelectuale-cognitive și mnezice;
- reglarea din exterior a activității intelectuale sau manuale a elevilor;
- autoreglarea activității etc.

În activitatea didactică se transmite și asimilează concomitent și codul caracteristic fiecărei științe – fără de care nu s-ar putea înțelege și stăpâni un anumit domeniu al cunoașterii umane. Autoarea susține că orice știință se bazează „pe un cod la puterea a 2-a sistematizare de semne particulare care vor contribui la dezvoltarea limbii respective.

În grupurile școlare comunicarea capătă aspecte specifice date de situația concretă: existența unui adult și un număr de copii, necesitatea realizării unor obiective instructiv-educative, existența unei comunicări pe verticală (profesor-elevi) și o uneia pe orizontală (elevi-elevi). Plecând de la aceste specificități, comunicarea didactică este firesc supusă unor restricții, sistematizate de E. Păun (1982) astfel:

- profesorul fiind autorul sau co-autorul programului de instruire a elevilor sub aspectul conținutului, obiectivelor, metodelor și mijloacelor didactice este supus unor restricții de ordin instituțional el trebuie să respecte anumite cerințe derivate din statutul social al școlii, al locului și rolului ei în pregătirea tineretului;
- competența științifică și cea psiho-pedagogică de care trebuie profesorul să dea dovadă îi impun anumite limite în predarea unei științe dar și în relaționarea cu elevii. Progresele înregistrate în domeniul pedagogiei și psihopedagogiei îl transformă pe profesor din unic deținător și transmițător de informații în colaborator al elevilor, în creator și stimulator de interese;
- relația profesor-elevi trebuie să dezvolte un climat socio-afectiv favorabil activității de învățare – ea are însă anumite particularități dependente și de situație dar și de tipul de conducere-democratic, autocratic sau laissez-faire.

J. Chabaux (*apud Păun*, 1999) analizând comunicarea didactică distinge următoarele niveluri de analiză:

- structura globală a activității școlare care vizează conținuturile unor obiecte de învățământ, activități intelectuale efectuate de elevi
- relații elementare ce cuprind diferite comportamente ale elevilor și profesorului care apar în procesele de ascultare, repetiție, control, aplicare a cunoștințelor. În acest context pot apărea relații care se bazează pe controlul verbalizat sau nu al activității; relații de comunicare a informațiilor și ascultare din partea elevilor;

Feed-back-ul asigură profesorului: cunoașterea evenimentelor ce pot apărea în actul de comunicare; obținerea unor informații despre posibilitățile, personalitatea receptorului sau sugestii despre adecvarea mesajului său la nevoile elevilor. *R. Muchielli* (1982) subliniază că profesorul poate obține informații privitoare la funcționarea *feed-back*-ului mai întâi și mai simplu prin întrebări adresate elevilor privitoare la conținutul transmis, stocat și actualizat; apoi întrebări și comentarii din partea elevilor în timpul desfășurării procesului de predare-învățare sau la sfârșitul acestuia. Cel mai frecvent *feed-back* se pare că se realizează în secvența de evaluare a lecției deși uneori poate părea cam întârziat. O modalitate de verificare a *feed-back*-ului o constituie și comportamentul nonverbal al elevilor care poate deveni cea mai simplă și eficace dacă profesorul este atent la acest tip de comportament și manifestă interes pentru „citirea" lui.

Gradul de concentrare a atenției sau neatenția, curiozitatea sau absența acesteia, starea de oboseală „citibilă" sunt semne ale unui comportament nonverbal. Mimica, gestica vioaie sau apatică, stenică sau astenică exprimă ceea ce *Gordon* și *Ogston* (*apud Muchielli*, 1982) numesc „sincronie interacțională".

Esențial pentru comunicarea didactică rămâne *feed-back*-ul dintre emițător și receptor categorisit de autorul menționat la un al doilea nivel. În comunicarea didactică trebuie să existe o „buclă" sau o

întoarcere a *feed-back*-ului în sensul că profesorul primind mesajul din partea elevilor trebuie să formuleze un *feed-back* la un *feed-back*, pentru aceasta elevul trebuie să aibă posibilitatea să acționeze, să devină el însuși emițător iar profesorul receptor.

În funcție de cantitatea răspunsului (*feed-back*-ului) elevului, profesorul va ocupa din nou rolul de emițător și va formula noi cerințe în consonanță cu ceea ce elevul i-a oferit. Este vorba așadar de un dublu *feed-back*.

Importanța *feed-back*-ului în comunicarea didactică a fost amplu și sistematic ilustrată de experimentele întreprinse de solicitare de informații din partea profesorului sau schimb de informații.

La nivelul al treilea al comportamentelor se poate vorbi de tipul de relații și plasarea acestora într-un anume context social, prin raportare la elevi, centrată pe procesul de transmitere și achiziționare de cunoștințe.

Comunicarea didactică este dependentă de o serie de factori dintre care mare importanță prezintă:

- gradul de stăpânire a limbii de către elevi și a acelui sistem de semne, sau cod la puterea a 2-a de care vorbește *T. Slama Cazacu* specific fiecărei discipline. Oricum o distanță socio-culturală există între profesori și elevi – importante sunt însă eforturile depuse de partenerii actului de comunicare – pe de o parte elevii vor face eforturi de asimilare și aprofundare a cât mai multor elemente specifice fiecărei discipline, iar pe de altă parte profesorul care va încerca să facă informațiile cât mai accesibile
- tipul de conducere care determină și tipul de comunicare. În cazul unei conduceri autocrate, centrate pe profesor, comunicarea va căpăta caracter lateralizat iar *feed-back*-ul va întârzia sau uneori nici nu va exista.
- oarecare mentalitate cu privire la locul și rolul profesorului în procesul amplu de educare a tineretului. Există de multe ori tendința de a acuza profesorul de toate neîmplinirile elevilor, de a-l face responsabil de apariția comportamentelor negative. Există apoi o serie de erori în aprecierea elevilor care pot

distorsiona și influența negativ comunicarea didactică. Ne amintim aici de efectul *hallo*; de „efectul Pygmalion", ecuația personală etc.

Subliniem că un loc aparte în comunicarea didactică îl ocupă *feed-back*-ul care este absolut necesar emițătorului – în cazul nostru profesorului – pentru a cunoaște în ce măsură ceea ce a comunicat a fost înțeles de către elevi, a fost asimilat și decodificat.

Leavitt, care punând patru grupuri în situații diferite, a obținut rezultate relevante. Astfel:

- grupul 1 a fost pus în situația de *feed-back* 0 (instructor ascuns dictând o lucrare)
- grupul 2 în situația de *feed-back* „mut" cu instructor prezent
- grupul 3 în situația de *feed-back* „da sau nu" – instructorul prezent dar nu răspunde decât monosilabic – da-nu
- grupul 4 în situația de *feed-back* liber – schimburi fără restricție

Apreciind gradul de incertitudine al elevilor raportat la ceea ce au făcut, pe o scală de la 1 la 6; în care 1 exprimă „foarte puțin sigur" iar 6 „foarte sigur" a obținut următoarele rezultate:

Tip de situație:	Medie:
grupa cu *feed-back* 0	4,7 din 6
grupa cu *feed-back* mut	5,3 din 6
grupa cu *feed-back* da-nu	5,5 din 6
grupa cu *feed-back* liber	5,6 din 6

Rezultate asemănătoare s-au obținut și în privința gradului de satisfacție a elevilor dat de sistemul de instruire, timpul total al erorilor. În prima situație agresivitatea elevilor tinde să crească, în situația a doua „*feed-back* mut" elevii au posibilitatea formulării reacției inverse dar aceasta nu este întărită de profesor – nu apare așadar *feed-back*-ul dublu – ceea ce duce la creșterea stării de incertitudine. În *feed-back*-ul liber, satisfacția, certitudinea cresc, scăzând concomitent numărul erorilor întrucât elevii primesc permanent confirmarea, întărirea răspunsu-

rilor, realizându-se simultan și o acceptare a comportamentului profesorului de către elevi.

Luminița Iacob (1998) realizează o taxonomie a *feed-back*-urilor stabilind câteva criterii și forme de apariție și manifestare a acestora.

Astfel autoarea ia în calcul nivelul *feed-back*-ului (*feed-back*-ul: insuficient, optim, redundant) calea urmată de *feed-back* (directă sau indirectă); momentul apariției (concomitent sau ulterior actului predării); modalități de codificare (verbală; paraverbală; nonverbală; mixtă); sursa (individuală, colectivă); semnificație (pozitivă, negativă, „albă") etc.

8.3. Locul și rolul comunicării nonverbale în educație

Ce este comunicarea nonverbală? informația – mesajul – poate fi transmis de la emițător la receptor și prin alte mijloace decât cele verbale – acestea fiind constituite din mimică-gestică-pantomimică. Aceste forme de comunicare nonverbală – genetic – apar foarte devreme și le întâlnim în primele expresii emoționale ale copilului în primul an de viață și sunt legate de satisfacerea anumitor trebuințe.

Mimica cuprinde jocul fizionomiei (mobilitate, expresivitate) prin care se comunică anumite stări sufletești ce însoțesc sau nu un mesaj verbal. *U. Șchiopu* (1997) susține că aceste manifestări mimice ar fi un fel de „scenă-ecran" a trăirilor psihice ale unei persoane. Mimica este condiționată socio-cultural, pretându-se la învățare, la modelare.

Gestica se exprimă prin mișcări ale brațelor, ce întăresc un mesaj verbal. La fel ca și mimica gestica apare foarte timpuriu și se consolidează și diversifică prin învățare.

Pantomimica implică mișcări ale capului, trunchiului, picioarelor într-un cuvânt postura unui individ atunci când comunică, sunt un gen de expresii corporale, motorii care pot fi percepute vizual. În timpul comunicării verbale gesturile pot alterna cu aceasta, pot fi concomitente, se pot suprapune sau pot succede, întărind mesajul verbal transmis.

Mijloacele paraverbale au semnificații aparte în contextul comunicării verbale ele exprimându-se în caracteristici ale vocii, particularități de pronunție, intensivitatea vorbirii, ritm și debit, intonație, pauză,

accent. Dacă mijloacele nonverbale se adresează analizatorului vizual, cele paraverbale vizează analizatorul auditiv. *P. Hirsh* (*apud Ionescu*, 1982) subliniind legătura dintre cuvânt și gest susține că există anumite reguli ce reglementează acest raport:

- orice mesaj verbal este însoțit de un gest;
- gestul desemnează fie obiectul, fie legătura acestuia cu altele, fie anumite stări sufletești;
- gestul domină propoziția: „punctul său de vârf suprapunându-se peste expresiile care redau reprezentările predominante".

Un gest de foarte multe ori poate înlocui nu numai o propoziție sau o frază ci o întreagă desfășurare sufletească ce ar putea fi exprimată prin zeci de propoziții sau fraze. Mișcări ale capului, ale brațelor, picioarelor, mișcări ale sprâncenelor, colțurile gurii pot fi încărcate de zeci de semnificații.

În cadrul comunicării didactice – în timpul desfășurării unei lecții un cadru didactic recurge permanent la mijloacele de comunicare nonverbală sau paraverbală care formează un întreg structurat împreună cu mesajul verbal. *B.M. Grant* și *D.G. Hening* (*apud Ionescu*, 1981) disting două tipuri de mișcări ale profesorului în procesul de educație:

- mișcări de instruire ce vizează pregătirea materialelor pentru predare, folosirea unui indicator, scrierea titlului lecției pe tablă etc. Mișcările de instruire pot fi de conducere, de interpretare și de mânuire
- mișcări personale care nu influențează direct procesul de predare-învățare. Acestea se referă la: mișcări de relaxare, de găsire a unei poziții comode, ticuri. La toate acestea se adaugă expresiile faciale ce pot exprima bucurie, satisfacție, tristețe, milă, compasiune, dispreț, ură, dezaprobare, mulțumire etc.

Firesc, dintre tipurile de comunicare cele care predomină în activitatea didactică sunt cele verbale. Dintre diferențele ce se pot stabili între cele trei forme de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală menționăm: promptitudinea, rapiditatea codării, transmiterii și decodării care sunt mai evidente în comunicarea nonverbală și paraverbală. Apoi trăirile afectiv-motivaționale se transmite mai ușor prin comunicarea paraverbală și nonverbală, făcând poate excepție profesorii ce

sunt înzestrați cu aptitudini oratorice și calități empatice. În comunicarea verbală, firesc – mesajul este explicit pe când în cea neverbală este dominant implicit, spontan și uneori scapă controlului conștiinței. Ne gândim aici la o serie de aspecte ale comportamentului emoțional care este rezultatul combinării elementelor instinctuale/ înnăscute cu cele condiționate, învățate și modelate socio-cultural.

Capitolul IX

EVALUAREA ȘI AUTOEVALUAREA ȘCOLARĂ

9.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

În cultura școlară conceptul de evaluare înregistrează astăzi o multitudine de utilizări și actualizări. În funcție de realitatea educațională pe care o vizează – evaluarea sistemului, a instituției de învățământ, evaluarea programelor, a profesorilor, a elevilor etc. și de utilizatorul căruia i se adresează cu precădere, definițiile își dovedesc utilitatea în măsura în care răspund nevoii de schimbare a ariei de cunoaștere specifice domeniului.

Conform definiției din *Dictionnaire enciclopedique de l'éducation et de la formation* (1994), evaluarea pedagogică reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane, care solicită raportarea rezultatelor obținute într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime.

Aceeași subliniere a caracterului „reglator", unificator pentru domeniul evaluării o sesizăm și în definiția următoare: Evaluarea este operația care vizează determinarea de o manieră sistematică și obiectivă a impactului, eficienței și pertinenței activităților în relație cu obiectivele lor, pe de o parte în vederea ameliorării activităților în curs și pe de altă parte, în vederea planificării, programării și luării deciziilor viitoare (*Barbier*, 1985). Caracterul reglator al actului evaluativ este exprimat în definiție prin menționarea celor două consecințe; una vizează ameliorarea activității supuse evaluării, urmată de cea care are în vedere planificare, programare și luare de decizii ulterioare. Cea de-a doua definiție subliniază de asemenea caracterul sistematic și obiectiv pe care trebuie să-l dovedească evaluarea, precum și necesitatea raportării ei la obiectivele propuse.

Am menționat anterior că definițiile variază și în funcție de

utilizatorul căruia se adresează. Vom exemplifica aceasta în cele ce urmează:

- pentru profesor, evaluarea reprezintă o activitate care îi furnizează acestuia informații despre nivelul pregătirii elevului la un anumit moment în disciplina sa, prin comparație cu așteptările personale și cu cerințele programelor școlare;
- pentru elev/student, evaluarea este mijlocul prin care acesta realizează modul în care îi este apreciată pregătirea de către profesor;
- pentru directori, evaluarea furnizează date cu privire la pregătirea elevilor, a profesorilor, a stilului acestora de predare și de evaluare, precum și a resurselor materiale și a calității curriculum-ului;
- pentru inspectori – În spectrul acțiunilor evaluative întreprinse de aceștia intră analiza competenței directorilor, a stilului de conducere, a climatului școlar, a activității consiliului profesoral și a consiliului de administrație, a conlucrării școlii cu familia, precum și a altor probleme ce au legătură cu calitatea instruirii;
- pentru familie, evaluarea este procesul de furnizare a unor informații despre nivelul pregătirii școlare a copilului, precum și a perspectivelor pe care le are acesta în vederea continuării pregătirii într-un anumit domeniu.

Ioan Jinga identifică trei criterii de raportare a rezultatelor activității instructiv educative (*Jinga*, 1993). Este vorba de:

- evaluarea calității (raportarea se face la obiectivele planificate);
- evaluarea eficienței dedusă din raportarea la resursele utilizate;
- evaluarea progresului în care criteriul vizează raportarea la resursele anterioare.

Șirul definițiilor ar putea continua. Ne rezumăm însă la cele de mai sus, pe baza lor putându-se observa următoarele:

- evaluarea este un proces (nu un produs), așadar o activitate desfășurată în timp;
- evaluarea nu se rezumă la notarea elevilor (care este expresia numerică a aprecierii performanțelor școlare al acestora), ci vizează domenii și probleme mult mai complexe (inclusiv evaluarea planului de învățământ, a programelor școlare, a sistemului în ansamblu);
- ea se întemeiază pe specificarea unui set de obiective;
- în funcție de realizarea acestora, se pot face judecăți al căror caracter obiectiv se fondează pe interpretarea datelor reale, colectate pe parcursul procesului;
- pe baza judecăților de valoare elaborate se pot adopta anumite decizii care să conducă la optimizarea continuă a activității.

Așadar, încercând o definiție extinsă asupra fenomenului în discuție, am putea spune că evaluarea pedagogică este un proces de colectare sistematică a unor date specifice privind evoluția și/sau performanța evidențiate în situația de evaluare, pe baza unui set de obiective bine definite, un proces de interpretare contextuală a acestor date, precum și de elaborare a unei judecăți de valoare cu caracter integrator care poate fi folosită în diverse moduri, prespecificate însă în momentul stabilirii scopului procesului de evaluare (*Stoica*, 2001).

În continuare ne propunem să punctăm câteva precizări de ordin terminologic, în vederea eliminării ambiguității ulterioare a discursului.

Raportul evaluare – control – *J.M. Barbier* consideră că este vorba de control atunci când se întreprind o serie de operații care au drept rezultat producerea de informații asupra funcționării corecte a unei activități de formare.

Este vorba de evaluare atunci când se derulează o serie de operații care au drept scop producerea unei judecăți de valoare asupra activităților de formare (*Barbier*, 1985).

Măsurarea consecințelor instruirii constă în operația de cuantificare a rezultatelor școlare, adică de atribuire a unor simboluri exacte, termeni cantitativi (scor, cifre, statistici etc.), a unor componente achiziționale, neimplicând formularea unor judecăți de valoare asupra acestora. Așa cum preciza *C. Cucoș* „Măsurarea ține, mai mult, de dimensiunea *impersonală* a educatorului" (*Cucoș*, 1996, p. 101).

Aprecierea școlară este operația evaluării care presupune interpretarea faptelor măsurate în funcție de anumite criterii, adică „emiterea

unei judecăți de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic" (*Cucoș*, 1996, p. 101).

Autoevaluarea este „capacitatea elevului de a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la competențele și performanțele școlare proprii, la propria sa persoană în general" (*Stan*, 2001, p. 15).

Docimologia „reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității unei examinări și evaluări" (*Cucoș*, 1996, p. 101).

Randamentul școlar definește „ansamblul performanțelor școlare realizate de o anumită populație școlară într-un timp și spațiu pedagogic determinat (an, ciclu, treaptă, disciplină de învățământ)" (*Cristea*, 1998, p. 394).

Competență școlară „se referă la capacitatea elevului de a îndeplini de o manieră satisfăcătoare sarcinile școlare și de a produce o conduită școlară dezirabilă din punct de vedere al standardelor acceptate la nivelul sistemului de învățământ" (*Stan*, 2001, p. 15).

Performanța școlară se referă „la gradul de eficiență a comportamentului școlar situațional, eficiență ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive și afectiv emoționale ale elevului în situația confruntării cu o anumită sarcină școlară" (*Stan*, 2001, p. 15).

Examenul reprezintă „forma organizată de verificare și evaluare care constă dintr-un set de probe sau întrebări prin care se urmărește înregistrarea nivelului de pregătire și a progresului ce s-a produs în activitatea de învățare după un interval de timp (trimestru, an școlar, ciclu, grad de școală etc.) (*Nicola*, 2000, p. 404).

Concursul este o formă de examinare a competențelor într-o direcție a formării, având un pronunțat caracter selectiv.

Instrumentele de verificare se referă la „ansamblul tehnicilor și procedeelor concrete de recoltare a informațiilor referitoare la nivelul performanțelor școlare ale elevilor și se prezintă sub forma verificărilor curente, referatelor, testelor docimologice, examenelor, concursurilor etc." (*Stan*, 2001, p. 13).

Standardele docimologice se referă la seturile criteriale ce trebuie

avute în vedere în cadrul operației de măsurare.

Nota școlară este o modalitate de codare a nivelului performanței școlare sub formă cifrică, în conformitate cu regulile anterior precizate și constatate în timp.

Calificativul exprimă sub formă convențională nivelul de congruență dintre performanța școlară și standardele docimologice, modalitatea de codare fiind una bazată pe formulări lingvistice de genul „foarte bine", „satisfăcător".

Argumentarea reprezintă un demers de factură explicativ-justificativă având rolul de a facilita înțelegerea, la nivelul subiectului evaluat, a motivelor care au stat la baza acordării unei anumite note sau calificativ.

În concluzie, am dori să sintetizăm cele spuse până acum prin prezentarea unui model de analiză a procesului evaluativ așa cum ni-l oferă recentele cercetări de specialitate.

Pornind de la structura clasică a procesului evaluativ (evaluare + măsurare + apreciere). *C. Stan* propune următorul model secvențial al evaluării:

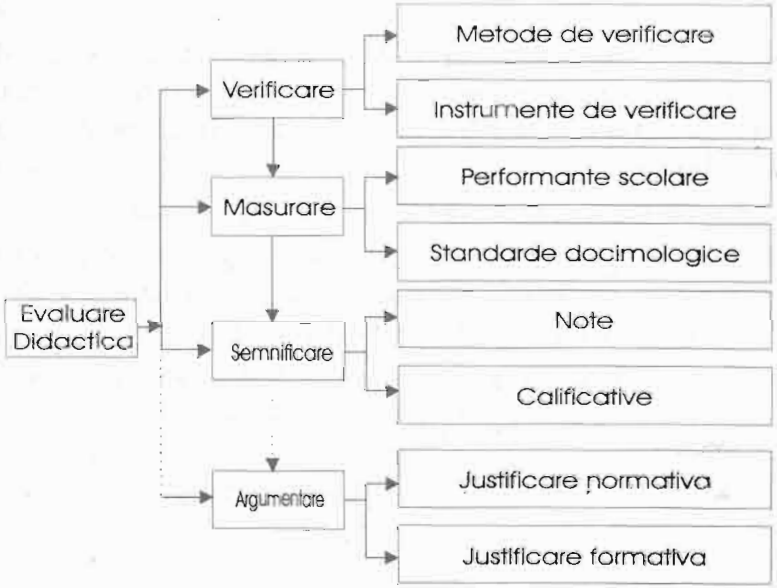

Figura 9.1. Componentele constitutive ale procesului evaluativ (după *C. Stan*)

Așa cum se poate observa din imagine, modelul secvențial spre deosebire de cel tradițional de analiză a structurii procesului de evaluare este structurat pe patru niveluri între care există strânse corelații: nivelul verificării, măsurării, semnificării, argumentării.

Primul moment – al verificării reunește modalitățile efective cu ajutorul cărora sunt adunate informații despre nivelul performanțelor școlare ale elevilor, și anume: metode de verificare, instrumente de verificare.

Al doilea moment în procesul de evaluare este cel al măsurării, definit ca fiind „procedeul de punere în corespondență, pe baza anumitor reguli, a unor concepte abstracte cu anumiți indicatori empirici" (*Zeller apud Stan*, 2001, p. 10).

A treia secvență a procesului de evaluare este semnificarea. Aceasta se referă la „atribuirea de conotații valorizatoare nivelului de congruență dintre performanțele școlare ale elevilor și standardele docimologice aferente acestora, nivel de congruență stabilit anterior prin intermediul operației de măsurare" (*Stan*, 2001, p. 13).

Semnificarea îmbracă în practica școlară două forme: nota școlară, calificativul.

A patra componentă principală a procesului evaluativ este argumentarea. Această componentă are rol de a conferi o mai mare transparență actului evaluativ vis-a-vis de modul în care ea este receptată de elevi.

Profesorul poate apela la două forme de argumentare:

- normativă (când se insistă asupra enunțării de către profesor cu maximă claritate a criteriilor ce au stat la baza acordării unei note, calificativ, luând forma unei justificări);
- formativă urmărește mai mult decât o simplă expunere în scopul justificării corectitudinii notei/calificativului, și anume mobilizarea elevului, antrenarea motivantă a acestuia în scopul depășirii permanente a nivelului de performanță atins la un moment dat.

9.2. FUNCȚIILE EVALUĂRII

În lucrarea *Didactica modernă* (*Ionescu*, 1996) sunt identificate

următoarele funcții ale evaluării:

1. Asigurarea feed-back-ului în procesul de instruire

Procesul de învățământ integrează două activități: actul transmiterii informaționale și actul receptării acestuia. Astfel, pe de o parte profesorul trebuie să își dea seama de rezultatele activității sale de predare, dificultățile sau lacunele în asimilare, iar pe de altă parte elevul are nevoie de validarea corectitudinii cunoștințelor însușite, de corectarea greșelilor. Pentru a fi eficient, acest *feed-back* trebuie să aibă un caracter sistematic și continuu.

2. Măsurare a progresului realizat de elevi

Măsurarea în învățare este necesară pentru ca elevii să știe unde se situează în raport cu cerințele.

3. Funcția motivațională a evaluării

Verificarea ritmică îl face pe elev să învețe cu regularitate. Evaluarea îi cultivă elevului dorința de autodepășire, de succes, după cum înregistrarea unui eșec școlar poate duce la „demotivare".

4. Moment al autoevaluării, al formării conștiinței de sine

Modul în care este apreciat copilul în școală devine pentru acesta un punct de reper în autoaprecierea sa, în formarea imaginii de sine. Aprecierea profesorului este însușită de grupul clasă și are influență asupra relațiilor dintre elevi, asupra statutului sociometric al elevului.

5. Funcția de reglare

Verificarea și evaluare sunt factori de reglare a activității de predare-învățare:

- profesorului – ca îi oferă informații despre calitatea procesului de predare, despre noi strategii de ameliorare a acestuia;
- elevului – îi oferă informații cu privire la randamentul școlar realizat, indicator pentru aprecierea de sine, relaționarea socială a sa în cadrul grupului din care face parte;
- părintelui – indiciu privind predicțiile în evoluția școlară a copilului.

9.3. PRINCIPII DOCIMOLOGICE CONTEMPORANE

Principiile docimologice sunt teze fundamentale care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării procesului evaluativ în scopul asigurării eficienței lui (*Ionescu*, 1995).

Literatura de specialitate (*Stan*, 2001, p. 15) menționează trei astfel de teze ce ghidează derularea activității de evaluare didactică. Este vorba de:

a) Principiul asigurării caracterului obiectiv al evaluării și autoevaluării didactice
b) Principiul caracterului interactiv al evaluării și autoevaluării didactice
c) Principiul contextualizării performanțelor școlare ale elevilor

a) Principiul asigurării caracterului obiectiv al evaluării și autoevaluării didactice

O evaluare absolut obiectivă nu este posibilă deoarece în actul evaluării interacționează subiecți umani, fiecare fiind angajat cu întreaga sa personalitate, factori ce-și pun amprenta asupra activităților în care sunt antrenați atât profesorii, cât și elevii. Și totuși, a asigura obiectivitate este o condiție elementară pentru ca demersurile evaluative să-și poată manifesta funcțiile proprii.

Principiul asigurării caracterului obiectiv al evaluării și autoevaluării didactice se referă la „structurarea și organizarea autoevaluării și evaluării didactice de o manieră care să permită reflectarea adecvată reală și relevantă a nivelului performanțelor școlare efective ale elevilor, limitând într-o cât mai mare măsură influențarea acestor procese de factori distorsionanți interni sau externi" (*Stan*, 2001, p. 85). Obiectivitatea înseamnă detașare a evaluatorilor atât de „propriile idei preconcepute", cât și de „variațiile contextuale perturbatoare".

De asemenea, o evaluare obiectivă presupune respectarea unor condiții de validitate, fidelitate și relevanță docimologică.

În vederea asigurării unui caracter obiectiv acțiunilor evaluative, se impun următoarele:

- comunicarea explicită a criteriilor pe care se fundamentează notarea performanțelor școlare pornind de la o delimitare clară a obiectivelor didactice urmărite;
- utilizarea unei game variate de tehnici de evaluare pentru verificarea modului în care a fost atins un obiectiv;
- antrenarea în evaluarea performanțelor elevilor unei clase a unor profesori care nu predau la clasa respectivă și compararea rezultatelor acestei evaluări externe cu evaluarea făcută de profesorii care predau la acea clasă și prezentarea în fața clasei a rezultatelor obținute;
- corectarea lucrărilor și gruparea acelora de același nivel pentru comparare (se compară între ele toate lucrările având nota 8, precum și cele din intervalele imediate, cele notate cu 6 și 7);
- tehnica înjumătățirii este o altă modalitate. Ea presupune ca lucrările să fie împărțite în două și fiecare jumătate să fie evaluată separat de o altă persoană, confruntându-se mai apoi rezultatele;
- utilizarea baremelor de notare;
- elaborarea pentru fiecare disciplină a unor „indicatori operaționali ce se pot observa în comportamentul performanțial al elevilor" (descriptorii de performanță).

b) Principiul caracterului interactiv al evaluării și autoevaluării didactice

Acest principiu evidențiază „necesitatea permanentei interacțiuni interne și externe, a autoevaluării și evaluării didactice" (*Stan*, 2001, p. 88).

Se evidențiază două categorii de interacțiuni de tip extern și intern.

➢ Interacțiunea externă

Dacă modelul tradițional al procesului de învățământ se centra mai mult pe activitatea profesorului (el este cel care predă, cel care evaluează și face aprecieri), noua paradigmă aduce în centrul atenției elevul ca subiect implicat activ în propria transformare. **Evaluarea** și **autoevaluarea** devin corelative la procesul de **predare** și **învățare**. Astfel, modelul actual de interacțiune în cadrul demersului instructiv-educativ include acum ca și componente nu doar predarea, învățarea și evaluarea, ci și autoevaluarea.

➢ Interacțiunea internă

Dacă evaluarea externă analizează relația dintre evaluare și autoevaluare și celelalte componente ale procesului de învățământ, interacțiunea internă subliniază necesitatea unui *feed-back* real și eficient între procesul de **evaluare** și cel de **autoevaluare**. Aceasta impune din partea profesorului crearea unei atmosfere „reciproc participative" în clasă în ceea ce privește evaluarea, deci antrenarea permanentă a elevilor alături de profesor în actul evaluativ.

c) Principiul contextualizării performanțelor școlare ale elevilor

Conform acestui principiu, „se impune necesitatea de a evalua abilitatea elevului de a lua decizii corecte în situații diverse și nu simpla capacitate a acestuia de a răspunde invariabil în fața unor stimuli invariabili și clar definiți" (*Stan*, 2001, p. 90).

În fața acestui deziderat, testele tradiționale de cunoștințe sunt nesatisfăcătoare. Realitatea este că majoritatea lor sunt „teste de exerciții și nu teste de competență", căci competența intelectuală „include mai mult decât furnizarea unor răspunsuri corecte la întrebări clare, ea presupune utilizarea și adaptarea creativă a informațiilor deținute la contexte variate, căci performanța/competența este personală și situațională". Astfel, se impune necesitatea concepерii unor instrumente de evaluare care să depășească nivelul testelor clasice. Aceste teste trebuie să urmărească în ce măsură elevul dovedește capacitatea de adaptare a cunoștințelor la situații variate, unul dintre indicatorii în funcție de care se consideră un test ca fiind bun este cel al „congruenței cu realitatea"..

9.4. TAXONOMIA EVALUĂRII

În acest subcapitol ne propunem să realizăm o scurtă descriere a câtorva strategii de evaluare. Criteriile care stau la baza analizei comparative a acestora sunt (după *C. Stan*):

a. volumul de informație supus verificării;
b. momentul temporal de realizare a verificării;
c. sistemul de referință utilizat în emiterea judecăților de valoare;

Tabelul 9.2. Clasificarea principalelor forme de evaluare didactică (după C.Stan)

Criterii	Strategii de evaluare
1. volum de informație	1.1. Evaluarea parcelară
	1.2. Evaluarea globală
2. moment de timp	2.1. Evaluarea inițială
	2.2. Evaluarea continuă
	2.3. Evaluarea finală
3. sistemul de referință utilizat	3.1. Evaluarea formativă
	3.2. Evaluarea clasificatorie
	3.3. Evaluarea de progres

Strategia de evaluare parcelară constă în verificarea secvențială de către cadrul didactic a achizițiilor intelectuale sau comportamentale ce au fost deja asimilate de elevi. Ea îmbracă forma extemporalelor, ascultării curente etc.

Strategia de evaluare globală urmărește verificarea nivelului general de pregătire a elevului la una sau mai multe discipline, verificându-se un volum mare de cunoștințe/deprinderi. Ea îmbracă forma tezelor, lucrărilor de sinteză, examenelor, concursurilor.

În funcție de criteriul secvențierii temporale, înregistrăm trei forme de evaluare: inițială, continuă/formativă, finală (sumativă/cumulativă).

Evaluarea inițială este o formă de evaluare realizată la începutul unei situații de instruire în scopul furnizării profesorului a unor informații referitoare la cunoașterea nivelului de pregătire al elevilor, identificării eventualelor lacune existente în pregătirea acestora.

Prin aplicarea unor probe de evaluare inițială vom căuta răspuns la următoarele întrebări:

a. Au elevii bagajul de cunoștințe anterioare necesare învățării care urmează? Dacă da, în ce măsură pot ei opera cu aceste cunoștințe? (cunoștințe anterioare operante)
b. Cât poate să învețe fiecare elev la disciplina mea? (capacitatea de învățare)

c. Cât este de deschis fiecare elev pentru a învăța materia pe care o predau? (motivație pentru învățare)

Evaluarea inițială se realizează ori de câte ori un cadru didactic preia pentru prima dată un colectiv de elevi.

Testul reprezintă instrumentul de evaluare cel mai potrivit în această situație. După ce cadrul didactic confruntă programa claselor anterioare cu cea a clasei la care el va preda, își va fixa o listă de probleme esențiale din materia parcursă pentru a stabili nivelul însușirii acestora. Pe baza acestei liste sunt formulați itemii și modalitățile de răspuns. Este important ca în cazul acestor teste de evaluare inițială, itemii să fie astfel aleși încât răspunsurile elevilor să-l edifice pe profesor dacă aceștia stăpânesc sau nu acele cunoștințe/deprinderi strict necesare continuării instruirii.

După aplicare și corectare, profesorul face inventarul lacunelor și al greșelilor tipice stabilind o primă grupare a elevilor care să-l sprijine în munca diferențiată și individualizată.

Aceste grupe nu rămân definitive, căci recuperarea lacunelor de către elevi va conduce la regruparea lor.

Aceste probe de evaluare inițială realizează, deci, o funcție predictivă, indicând condițiile în care elevii vor putea asimila conținuturile noului program de instruire oferind cadrului didactic informații pentru adecvarea strategiei de predare la realitatea clasei, aprecierea oportunității organizării unor programe de recuperare cu întreaga clasă sau de sprijinire a unor elevi.

Evaluarea continuă (formativă) Această formă de evaluare presupune verificarea rezultatelor pe parcursul procesului didactic pe secvențe mai mici având drept scop monitorizarea sistematică a progresului școlar al elevilor și acordarea de sprijin în timp util în cazul apariției unor disfuncționalități la nivelul predării/învățării.

Printre caracteristicile acestei strategii de evaluare amintim:

- are avantajul de a identifica atât punctele tari, cât și neajunsurile procesului de predare/învățare;
- permite analiza mecanismelor și a cauzelor eșecului sau succesului, deci intervenția în timp util în vederea ameliorării situației;

- urmărește sprijinirea continuă a elevilor pe tot parcursul programului, oferind aprecieri menite să-i ghideze pe elevi, să-i stimuleze în învățare, să le cultive capacitatea de autoevaluare.

Acest tip de evaluare reprezintă un barometru pentru profesori, cât și pentru elevi, indicându-le pe tot parcursul instruirii unde se situează rezultatele parțiale față de cele așteptate.

Unul dintre aspectele controversate privitor la acestă formă de evaluare se referă la frecvența lor. Este indicat ca între evaluări să nu existe pauze prea mari. Optimul în evaluările pe parcurs poate fi stabilit doar de cadrul didactic de la clasă în funcție de diverși factori: specificul temelor predate, efectivele de elevi, caracteristicile clasei (la o clasă cu ritm de învățare susținut nu este necesar să se facă evaluări prea dese, în schimb, la o clasă fără deprinderi susținute de muncă intelectuală sunt necesare verificări pe parcurs mai frecvente), timpul disponibil.

Strategia evaluativă finală (sumativă/cumulativă) este mai complexă pentru că trebuie să furnizeze informații relevante despre nivelul pregătirii elevilor (cu raportare la prevederile programei școlare) la sfârșitul unei etape de instruire (semestru, an școlar, ciclu de școlarizare).

Această strategie de evaluare necesită un timp de prelucrare a datelor mai îndelungat, imprimând un ritm mai lent succesiunii secvențelor de evaluare.

Cele mai răspândite forme de evaluare sunt: lucrările scrise semestriale (tezele), examenele (de capacitate, pentru absolvenții de gimnaziu) și bacalaureatul (pentru absolvenții de liceu). Lucrările scrise semestriale sunt reglementate prin acte normative elaborate de Ministerul Educației. De obicei, ele sunt pregătite de lecții speciale de recapitulare și consolidare a cunoștințelor.

Dintre caracteristicile importante ale acestei forme de evaluare amintim:

- caracterul „retrospectiv" al acțiunii evaluative (rezultatele sunt apreciate prin compararea lor cu obiectivele generale, cadru și de referință, ale disciplinei);
- vizează evaluarea rezultatelor având însă efecte reduse pentru

ameliorarea procesului (neînsoțind procesul didactic secvență cu secvență, nu permite ameliorarea lui decât după perioade relativ îndelungate, de regulă, pentru generațiile următoare de elevi);

- realizează un sondaj în rândul materiei supusă evaluării (nu poate oferi informații complete cu privire la măsura în care subiecții cunosc tot conținutul ce a fost predat);
- exercită funcția de constatare a rezultatelor și de clasificare (ierarhizare) a elevilor generând stări de neliniște la elevi, relații de adversitate între aceștia.

În funcție de sistemul de referință utilizat, literatura de specialitate identifică trei strategii evaluative: formativă, clasificatorie, de progres.

În cadrul strategiei de evaluare formativă criteriul de raportare este la un „sistem de referință extern". Este vorba de cerințele programei școlare și a manualului. Astfel se urmărește stabilirea exactă și precisă a distanței dintre nivelul de pregătire al elevilor și standardele educaționale precizate explicit.

Strategia de evaluare clasificatorie, urmărește „compararea performanțelor elevilor dintr-o clasă sau dintr-o școală în vederea stabilirii, atât a unei ierarhizări a acestora din punct de vedere al performanțelor și randamentului școlar, cât și a unor standarde docimologice contextuale în temeiul cărora urmează a fi realizat demersul evaluativ".

Raportarea performanțelor elevilor la un anumit moment dat cu nivelul performanțelor anterioare reprezintă criteriul ce stă la baza strategiei evaluative de progres.

9.5. Conținutul evaluării

În practica școlară, cadrele didactice sunt puse în situația de a evalua următoarele componente ale procesului de învățământ:

a. Sunt evaluate cunoștințele elevilor. Acestea se apreciază în funcție de volum, de capacitatea de aplicare în practică și capacitatea de transfer.

   Se evidențiază trei tipuri de transfer:

   - transfer pe orizontală în care informația se transmite de la un capitol la altul, de la o lecție la alta;
   - transfer pe verticală în care bagajul informațional e valorificat de la o clasă la alta, de la un ciclu la altul;
   - transferul pe orizontală și verticală de la o disciplină la alta, proces numit interdisciplinaritate.

b. Se evaluează dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevului, cum sunt: capacitatea de analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, capacitatea de autoinstruire, educație permanentă, deprinderi de muncă intelectuală etc.

c. Nu în ultimul rând sunt evaluate trăsăturile de personalitate și conduită ale elevului.

Cadrul didactic face aprecieri asupra aptitudinilor, trăsăturilor de caracter, temperament sau volitive, precum și asupra nivelului de deschidere, motivare pentru studiu a elevului.

9.6. Metode și procedee de evaluare

Experiența pedagogică a dus la conturarea în timp a unei palete largi de metode și tehnici de verificare. Despre gradul lor de obiectivitate și de precizie s-au purtat și continuă să se poarte și azi numeroase discuții. Utilizarea exclusivă doar a uneia dintre ele este reducționistă. Îmbinarea lor constituie soluția cea mai potrivită. Metoda de evaluare este „o cale prin care profesorul oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități, testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit" (*Stoica*, 2001, p. 47).

În unele lucrări de specialitate (*Stoica*, 2001), sistemul de metode de evaluare include două categorii: categoria metodelor tradiționale de evaluare care cuprinde probele orale, scrise și practice și cea a metodelor complementare în care se regăsesc observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor, investigația, proiectul, autoevaluarea.

9.6.1. Metode tradiționale de evaluare

a. Probele orale

Definim proba ca fiind „orice instrument de evaluare proiectat, administrat și corectat de către profesor" (*Stoica*, 2001, p. 48).

Aceste probe se pot aplica individual sau pe grupe de elevi.

Dintre avantajele utilizării probelor orale amintim:

- îl obișnuiește pe elev să comunice oral, direct. În formularea răspunsurilor de către elevi, probele orale oferă o mai mare posibilitate de manifestare a originalității prin dezvoltarea capacității de argumentare etc.;
- posibilitatea corectării imediate a eventualelor greșeli, neînțelegeri ale conținutului întâlnite la elevi;
- flexibilitatea dialogului profesor-elev manifestată prin posibilitatea alternării diferitelor tipuri de întrebări, a nivelului de dificultate a acestora.

Metoda are și unele dezavantaje:

- este mare consumatoare de timp (poate conduce la o examinare sumară);
- nu e favorabilă elevilor timizi sau celor care elaborează cu greu răspunsurile;
- dificultatea selecționării pentru toți cei examinați de întrebări cu același grad de dificultate;
- realizează doar un sondaj în rândul elevilor și în materie;
- asigurarea obiectivității în evaluare poate fi afectată de anumiți factori subiectivi (cum ar fi: comportamentul evaluatorului, starea emoțională a elevului în momentul răspunsului etc.).

Nu există o tehnică unică de examinare orală. Un procedeu ar putea fi de exemplu ascultarea a 3-5 elevi, utilizându-se maniere de lucru diferite. De exemplu, după o scurtă conversație frontală se vor selecta temele ce urmează a fi discutate în cadrul verificării cunoștințelor, după care vor fi numiți elevii ce vor răspunde (la tablă sau din bancă).

Clasa trebuie antrenată și ea (prin completări, aprecieri, soluții), fără a ieși din câmpul permanent de observație al cadrului didactic.

Celui desemnat la răspuns trebuie să i se lase timp pentru a-și dezvolta ideile în conformitate cu posibilitățile sale. Se va interveni cu întrebări auxiliare atunci când elevul face greșeli sau se abate de la tema discuției. Este de menționat că nu e indicată fracționarea excesivă a examinării elevului căci acest lucru poate avea drept efect dezorganizarea răspunsului și crearea unei stări de tensiune sau dependență de profesor.

Întrebările ajutătoare trebuie să genereze asociații în mintea elevului. Dacă prima întrebare nu primește un răspuns satisfăcător, a doua nu este recomandat să mai fie de același gen.

În practica școlară s-au dovedit a fi eficiente modalitățile de evaluare orală combinată (când examinarea frontală este îmbinată cu procedee de ascultare individuală). De asemenea, se impune proiectarea din timp a conținutului ce urmează să se verifice precum și a elevilor examinați.

b. Probele scrise, testele standardizate

Îmbracă mai multe forme: extemporalul, teza, testul, chestionarul, referatul, temele pentru acasă etc.

Această categorie este cel mai des practicată datorită avantajelor pe care le oferă:

- posibilitatea examinării unui număr mare de elevi în aceeași unitate de timp;
- la nivelul conținutului se poate asigura o anumită uniformitate (ca întindere, grad de dificultate);
- permit o evaluare mai obiectivă pe baza unor criterii de evaluare clar specificate și prestabilite;
- avantajează elevii timizi sau cei cu alte probleme emoționale diminuând stările tensionale și de stress pe care aceștia le trăiesc mai intens în cazul probelor orale;
- oferă elevilor posibilitatea elaborării răspunsului într-un ritm propriu.

Ca orice altă metodă, are și anumite dezavantaje:

- este dificilă aprecierea unor răspunsuri incomplete sau ambigue pentru că nu există posibilitatea ca elevul să ofere lămuriri

profesorului corector;

- nu permite corectarea unor greșeli sau completarea unor lacune decât cu anumită întârziere de timp.

Testul reprezintă principalul instrument de evaluare. El presupune un set comun de instrucțiuni ce ghidează răspunsurile și un set comun de reguli în funcție de care sunt calculate scorurile. Testele pot fi standardizate sau elaborate de profesor.

Testele standardizate sunt elaborate de instituții specializate și dețin caracteristici distincte care le deosebesc de celelalte. Este vorba de:

- calitatea tehnică superioară a *itemilor*;
- utilizarea unor *proceduri standard* (aceleași) pentru diferiți utilizatori (ne referim la indicațiile privind administrarea și corectarea testelor);
- sunt furnizate *norme pe vârste* la nivel național sau regional;
- existența unor ghiduri, *manuale ale testului* care ajută în administrarea, corectarea testului, interpretarea și utilizarea rezultatelor.

Testele elaborate de profesor reprezintă produsul muncii profesorului. În elaborarea lor trebuie să se țină cont de respectarea următoarelor cerințe: alegerea tipului de itemi, numărul acestora, nivelul de dificultate la care trebuie să se plaseze, respectarea principalelor calități ale unui instrument de evaluare-validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate.

Itemii sunt „elementele componente ale unui instrument de evaluare, sub forma unei simple întrebări, un enunț (cu sau fără elemente grafice) urmat de o întrebare, exerciții și probleme, întrebări structurate, eseuri" (*Stoica*, 2001, p. 78). În literatura de specialitate sunt menționate următoarele tipuri de itemi: itemi obiectivi: cuprind itemii cu alegere duală (de tip A-F), itemii de tip pereche, itemii cu alegere multiplă; itemi semiobiectivi (vizează itemii cu răspuns scurt, de completare și întrebările structurate) și itemii cu răspuns deschis (includ itemii de tip eseu și rezolvarea de probleme).

c. Probele practice

Permit profesorilor constatarea nivelului de dezvoltare la elevi a

anumitor deprinderi practice, evaluarea capacității de „a ști să faci" a elevilor.

Pentru realizarea unor activități practice e necesară respectarea unor cerințe precum: cunoașterea de către elevi a tematicii lucrărilor practice, a resurselor ce le sunt puse la dispoziție, a criteriilor de evaluare, asigurarea timpului necesar pentru pregătirea lor, evitarea supraîncărcării.

Activitățile experimentale reprezintă un tip specific de probă practică. Prin intermediul lor profesorul poate evalua capacități ce nu pot fi surprinse prin intermediul altor probe (de exemplu capacitatea de a utiliza „limbaje" tehnice, de a utiliza o aparatură specifică, de a aduna și prelucra date, de a le prezenta etc.).

Activitățile experimentale pot îmbrăca diferite modalități de evaluare (*Stoica*, 2001):

a. realizarea unor experimente scurte, urmate de întrebări la care elevii sunt solicitați să răspundă în scris sau oral. Mai apoi se vor nota datele experimentale și se vor interpreta rezultatele;
b. se pornește de la identificarea unei probleme explicite ce urmează să fie studiată în vederea determinării unei legi.

În ambele situații, procesul de evaluare vizează aspecte specifice ce sunt supuse atenției încă din faza proiectării activității experimentale.

9.6.2. Metode complementare de evaluare

Din dorința de a oferi modalități variate de demonstrare a cunoștințelor, deprinderilor, abilităților pe care le au elevii, practicienii din domeniul educației au elaborat și valorificat noi tehnici și procedee de evaluare. Metodele complementare (alternative) de evaluare au un pronunțat caracter formativ, susținând încurajarea actului educațional. Acestea sunt:

a. Observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor

Așa cum o găsim definită în literatura de specialitate, observația, ca metodă de cercetare, reprezintă o investigație sistematică a unor fenomene, fapte, întâmplări pe baza unui plan stabilit anterior, folosindu-se anumite instrumente.

Gronlund (1981) identifica următoarele trei modalități de înregistrare a datelor observației:

1. Fișa de evaluare
2. Scara de clasificare
3. Lista de control/verificare

1. Fișa de evaluare (calitativă)

Prin intermediul acestui instrument, profesorul poate aduna informații relevante despre comportamentul elevilor săi. Sunt notate informații factuale la care se adaugă interpretările profesorului cu accent pe identificarea cauzelor care le-a produs și posibile intervenții ameliorative.

Instrumentul acesta prezintă avantajul că informațiile despre elev nu sunt dependente de capacitatea de comunicare dintre elev și profesor.

Ca dezavantaj putem aminti cota mare de subiectivitate a consemnărilor, precum și marele consum de timp pe care îl solicită.

2. Scara de clasificare

Urmărește evaluarea unui set de comportamente pe baza unui anumit tip de scară, de obicei scara *Likert*. Această scară solicită exprimarea acordului/dezacordului în cinci trepte: puternic acord, acord, indecis, dezacord, puternic dezacord.

Sunt sugerate respectarea câtorva cerințe pentru elaborarea unei scări Likert (*Likert apud Stoica*, 2001):

- enunțurile față de care elevul trebuie să-și exprime acordul sau dezacordul trebuie să fie exprimate într-un limbaj familiar, fără să conțină termeni tehnici sau de specialitate;
- înainte de a fi introduse în scară este indicat ca enunțurile să fie verificate, astfel încât să fie exprimate într-un mod clar;
- să existe o proporție între enunțurile pozitive și cele negative;
- să fie introduse doar acele enunțuri care sunt relevante pentru problema ce interesează.

3. Lista de control/verificare

Reunește un set de enunțuri, caracteristici asupra cărora nu se

solicită exprimarea unei judecăți de valoare, ci doar menționarea absenței sau prezenței acestora.

Avantajul instrumentului este că poate fi ușor de operat cu el și nu necesită un efort mare de elaborare.

b. Investigația

Este un instrument de evaluare care solicită implicarea activă și creativă a elevilor în procesul de învățare, restructurări permanente în sistemul noțional al acestora, asigurând un nivel mai profund de înțelegere al realității.

Orice acțiune investigată trebuie să respecte următoarele etape:

- identificarea problemei (sarcinii de lucru);
- alegerea strategiei de lucru;
- identificarea soluțiilor.

Prin intermediul investigației, elevii își formează deprinderi de culegere și organizare a datelor, de elaborare a unor ipoteze de lucru, de verificare a acestora, de luare a deciziilor, de prezentare sintetică a rezultatelor, deprinderi specifice unei activități de cercetare.

c. Proiectul

Proiectul este o strategie evaluativă asemănătoare prin structură cu investigația. El este însă mult mai amplu și necesită planificare în timp, respectarea unor etape de realizare. El poate să fie rodul unei munci individuale sau poate să fie rezultatul muncii de grup.

Profesorul oferă consultări elevilor pe tot parcursul realizării proiectului. Timpul alocat pregătirii proiectului diferă în funcție de complexitatea temei abordate (de la câteva zile la o perioadă de una sau mai multe săptămâni). Tema poate să fie propusă de către cadrul didactic sau aleasă de elevi.

Etapele de realizare a proiectului vizează pe de o parte activități de adunare, de colectare a datelor, alegere a resurselor materiale, a metodologiei și, pe de altă parte, realizarea și prezentarea produsului final. Acesta va fi prezentat în fața colegilor ca un raport asupra rezultatelor obținute.

În ceea ce privește elementele de conținut ale proiectului, literatura de specialitate oferă următoarea structură:

- Consemnarea titlului proiectului, numele autorului, perioada și locul de desfășurare pe *pagina de titlu*;
- Prezentarea *planului lucrării* (a titlurilor capitolelor și subcapitolelor);
- Prezentarea cadrului conceptual și metodologic căruia i se circumscrie studiul temei-*introducerea*;
- Dezvoltarea elementelor de conținut;
- Elaborarea *concluziilor* și a unor eventuale sugestii;
- Prezentarea listei *bibliografice* consultate;
- Anexele.

Dintre criteriile de evaluare a unui proiect amintim:

- criterii ce vizează calitatea proiectului, produsului (validitate, completitudine, structurare, calitatea materialului utilizat, creativitatea);
- criterii ce vizează calitatea activității elevului (calitatea procesului, raportarea elevului la tema proiectului, nivelul performanței în realizarea sarcinilor, documentarea, nivelul de elaborare și comunicare, tipul de greșeli, creativitatea, calitatea rezultatelor).

Trebuie menționat că este necesară cunoașterea și de către elevi a criteriilor care stau la baza evaluării proiectului pentru dezvoltarea pe viitor a noi competențe (intelectuale, practice etc.), pentru ameliorarea unor eventuale imperfecțiuni.

d. Portofoliul

Este o metodă de evaluare longitudinală (*long-term assessment – Spandel*, 1997) a performanțelor elevilor caracterizată prin flexibilitate și complexitate. „Portofoliul este o colecție formată din produse ale activității de învățare a elevului. Produsele incluse sunt selectate de elevul însuși și sunt însoțite de reflecțiile personale asupra lor, astfel încât să contureze cât mai bine performanța sa prezentă în domeniul care face obiectul de studiu al portofoliului." Datorită bogăției de informație pe care o oferă și datorită faptului că sintetizează activitatea elevilor de-a lungul unei perioade de timp portofoliul se poate constitui ca parte componentă a unei evaluări sumative reprezentând „cartea de

vizită" a elevului.

Implicarea activă a elevului în crearea, colectarea și selectarea produselor care satisfac scopul portofoliului este unul dintre avantajele lui. Acest fapt conferă portofoliului o importantă valoare instructivă, pe lângă valența sa formativă: „elevii învață despre ei înșiși în procesul întocmirii portofoliului și a reflectării asupra produselor proprii învățări, iar cadrele didactice pot urmări progresele copiilor, pot afla o serie de aspecte relevante pentru evoluția copiilor, care altfel ar fi fost trecute cu vederea (percepția lor asupra rezultatelor proprii, trăirile și așteptările legate de performanța lor, obiectivele și planurile lor de viitor etc.)" (*Stoica*, 2001, p. 64).

În ceea ce privește modalitățile de evaluare a unui portofoliu, se poate evalua:

- fiecare element în parte, utilizând metodele obișnuite de evaluare;
- nivelul de competență al elevului, prin raportarea produselor sale la scopul propus;
- progresul realizat pe parcursul colectării produselor.

Aceste metode pot fi combinate. Putem, spre exemplu, să evaluăm atât nivelul atins, cât și dezvoltarea pe parcursul perioadei respective.

În funcție de destinatarul său, portofoliul poate servi ca instrument de evaluare destinat profesorului (urmărind: demonstrarea procesului de dezvoltare a unei competențe de-a lungul timpului, crearea unei colecții de produse personale importante, furnizarea de informații pentru evaluarea întregii clase, realizarea unei colecții cu produse care să demonstreze pregătirea pentru trecerea la un nivel de învățare superior), ca instrument de autoevaluare pentru elev (înregistrând momentele importante ale progresului elevilor) sau instrument care să arate părinților sau comunității de ce e capabil copilul (în acest caz portofoliul va cuprinde cele mai reprezentative produse ale elevilor). Există, prin urmare, mai multe tipuri de portofolii: portofolii de celebrare (sărbătorire), portofolii de dezvoltare, portofolii de competență.

Pentru ca un portofoliu să fie eficient, sunt esențiale:

- cuprinderea unui număr optim de „eșantioane" ale activității elevilor;

- organizarea eficientă a acestora;
- precizarea corectă și asimilarea de către elev a scopului pe care îl are alcătuirea portofoliului
- respectarea cerințelor standard formulate în momentul proiectării;
- reflecțiile personale care însoțesc produsele incluse în portofoliu și care pot organiza întreaga informație conținută în portofoliu;

Oferind o imagine clară asupra progresului elevilor în timp asupra motivației elevilor pentru studiu, acest instrument de evaluare asigură transparență actului evaluativ, atât pentru elevi, cât și pentru părinți sau alte persoane interesate.

e. Autoevaluarea

Autoevaluarea este una dintre strategiile cu largi valențe formative. Prin autoevaluare înțelegem procesul de apreciere a propriilor rezultate. Este un demers cu efect pe mai multe planuri:

- cultivă motivația interioară pentru învățătură și responsabilitatea pentru propria activitate;
- oferă transparență acțiunilor evaluative, profesorul dobândind confirmarea aprecierilor sale în privința elevilor;
- implică activ elevul în propria formare;
- îi ajută pe elevi să înțeleagă unde au greșit și să conștientizeze eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite.

Premisele formării capacității de autoevaluare pot fi create de timpuriu. Este foarte important, în acest sens, ca elevul să fie ajutat să interiorizeze aprecierile profesorului prin conștientizarea criteriilor după care acesta se conduce.

Această capacitate se poate forma prin diferite modalități. Dintre acestea selectăm din bibliografia de specialitate câteva:

- *Autocorectarea sau corectarea reciprocă*. Este o modalitate de evaluare prin care elevul este solicitat să identifice corectitudinea executării unei sarcini date de învățare. Identificarea greșelilor proprii sau pe cele ale colegilor este un prim pas spre dobândirea autonomiei în evaluare, spre conștientizarea

propriilor competențe;
- *Autonotarea controlată*. Elevul este solicitat nu doar să-și corecteze lucrarea, ci și să-și acorde o notă. Această notă este confruntată mai apoi cu aprecierea profesorului și/sau a colegilor, urmând ca profesorul la rândul lui să argumenteze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierii făcute;
- *Notarea reciprocă*. Este situația în care fiecare elev este notat de către colegi;
- *Metoda aprecierii obiective a personalității*. A fost concepută de *Gh. Zapan*. Principiul de bază al acestei metode este antrenarea întregii clase în aprecierea unui elev, deci coroborarea mai multor informații, confruntarea lor în scopul formării unei reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

Vom prezenta în concluzie, valențele formative ale tuturor acestor metode complementare de evaluare așa cum le-a surprins *A. Stoica* (2001) în lucrarea *„Evaluarea curentă și examenele"*:

- Se oferă posibilitatea elevului de a arăta nu numai ceea ce știe, ci și ceea ce știe să facă în contexte variate;
- Se actualizează permanent imaginea performanțelor elevilor;
- Se oferă o imagine cât mai complexă asupra nivelului general de achiziții ale elevului;
- Se asigură un demers interactiv al actului de predare-învățare adăugat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev;
- Se asigură o mai bună clarificare conceptuală, cunoștințele asimilate devenind operaționale.

9.7. NOTAREA PROGRESULUI ȘCOLAR

A. Atitudinea elevilor față de apreciere și note

Este cunoscut faptul că încă din primele zile de școală unul dintre mobilurile activității de învățare la copii este acela de a fi apreciat de cadrul didactic, de a primi note bune. Această atitudine a elevilor pe

parcursul școlarității față de notare a constituit și constituie în continuare o preocupare în rândul multor specialiști. Lucrările existente studiază această problematică luând drept criterii de analiză reperele cronologice.

Astfel, specific începutului școlarității este faptul că interesul față de note și apreciere ține inițial de aprecierea statutului școlar (*Vrabie*, 1994). Notarea copilului de către profesor este resimțită ca un semn de atenție față de el, bucuria fiind strâns legată de conștiința de sine, „de conștiința importanței sale în grupul educațional". Faptul de a primi note se încadrează alături de atracția pentru ghiozdan, rechizite în tabloul atributelor externe ale școlarității, fiind manifestarea interesului copilului față de statutul de școlar. Cunoscând acest lucru, cadrul didactic trebuie să-l ajute pe elev ca treptat să cunoască semnificația aprecierii făcută de el. Astfel, sunt necesare exerciții permanente de analiză comparativă a lucrărilor colegilor în vederea conștientizării treptate a importanței valorii și calității notei. Cu timpul, școlarul va desprinde valoarea notei ajungându-se chiar la situația în care și relațiile preferențiale în grupul de elevi se vor transpune în limbajul notelor școlare.

La preadolescenți și adolescenți performanța școlară reprezintă o „formă particulară a trebuinței de afirmare proprie". Această trebuință de autorealizare nu e înnăscută (susțin specialiștii), ci e un model ce ține de mediul social. Comparația cu altul, raportarea la cei din jur îi alimentează adolescentului nevoia de autorealizare, de statut social înalt. Conținutul cognitiv-afectiv al acestei trebuințe atinge diverse forme de organizare ca de exemplu cea a „planului de viitor".

În constelația motivelor învățării la preadolescenți și adolescenți, „planul de viitor" ocupă o poziție dominantă. Mobilizarea elevilor pentru obținerea unor performanțe școlare bune i se datorează acestuia. Astfel, notele și aprecierile capătă o nouă semnificație. Ele devin pentru elev „un mijloc de estimare a propriilor disponibilități intelectuale și morale, o garanție a reușitei școlare și profesionale ulterioare" (*Vrabie*, 1994, p. 89). Succesul școlar se raportează acum la obiective mai îndepărtate cum ar fi cel al reușitei profesionale. Analizându-și rezultatele obținute, comparând posibilitățile reale de care dispune cu modelul profesional ales, elevul ajunge să se cunoască mai bine pe el însuși.

B. Semnificația notei

În ceea ce privește semnificația aprecierilor (verbale sau numerice) pentru elev este interesant de menționat studiul lui *D. Vrabie* pe această temă. Sunt înregistrate cinci categorii de motivații ale notei școlare pentru elevi:

- nota reprezintă o bază de predicție pentru elevi și părinți cu privire la perspectiva de viitor;
- măsură a inteligenței;
- formă de întărire reprezentând o sursă de satisfacții, răsplată a muncii sau, dimpotrivă, tristețe, pedepse;
- rezultatul direct al efortului depus;
- indiciu pentru dozarea eforturilor.

Se constată că la clasele mai mici inteligența și reușita școlară sunt pentru copii aproape indistincte, abia spre clasele terminale elevii văd în notele școlare o măsură a inteligenței, deci un factor motivațional real.

C. De la aprecierea profesorului la autoaprecierea elevului

Pavelcu (1968, p. 76) susține că „Aprecierea făcută de profesor, interiorizată de elev devine autoapreciere. Importanța acesteia crește prin efectele ei asupra acțiunii, asupra eforturilor elevului. Nota profesorului are funcția de control, iar controlul admis, acceptat și interiorizat de elev devine la acesta autocontrol".

La școlarii mici, autoaprecierea este dependentă de apreciere a făcută de cadrul didactic. Elevii mai mari manifestă treptat o atitudine critică față de aprecierea profesorului, autoaprecierea devenind astfel independentă de aceasta. Pe baza interiorizării criteriilor de apreciere, aceștia încep să-și compare tot mai des răspunsul lor cu un model. Acest proces de interiorizare cunoaște de obicei o evoluție lentă, uneori contradictorie. La capătul acestuia se produce o „convergență, adică o decodare a notelor aproximativ în aceeași termeni, o anumită suprapunere între scala de notare folosită de profesori și cea folosită de elevi". Astfel, dezvoltarea capacității apreciative înregistrează un mers de la apreciere către autoapreciere, de la observarea, adoptarea și evaluarea criteriilor de apreciere ale profesorului către evaluarea pe baza

unor criterii proprii.

9.8. PRINCIPALELE ORIENTĂRI ÎN DOCIMOLOGIA DIDACTICĂ ACTUALĂ

Una dintre actualele cerințe de acțiune în docimologia didactică este cea a **accentuării dimensiunii formative a autoevaluării și evaluării.**

Conceptul „formativ" a fost introdus de Scriven și face referire la „intenția de formare, de sprijin acordat elevilor în analiza și identificarea dificultăților de ordin școlar, cât și a strategiilor de eliminare a lor."

Scopul unei evaluări formative nu este de încadrare statistică a elevilor prin raportarea la normă, ci evidențierea dinamicii proceselor care stau la baza performanțelor școlare. Este important ca datele evaluării să ofere o „radiografie" a procesului de învățare, o diagnosticare a eventualelor carențe din pregătire în scopul oferirii de date pentru elaborarea unui program individualizat de intervenție educativă.

Caracterul prospectiv al evaluării formative se exprimă așadar prin capacitatea informațiilor ce sunt rodul unei astfel de evaluări de a surprinde posibilitățile de dezvoltare ale elevului, deci de ghidare a intervenției educative.

Este știut faptul că învățarea este influențată și de o serie de factori nonintelectuali cum ar fi: motivația pentru învățare, curiozitatea, perseverența. Noile orientări în docimologie accentuează astfel asupra necesității eliminării „caracterului de sentință definitivă aprecierii școlare". În acest sens, evaluatorul trebuie să stabilească un dialog liber, degajat cu elevul, orientat spre înregistrarea progresului în rezolvarea sarcinii. Trebuie cultivat sentimentul încrederii în forțele proprii la copil, precum și o reprezentare cât mai exactă asupra propriilor competențe. O evaluare formativă încurajează dezvoltarea capacității de autoevaluare la elevi fapt ce le permite acestora să acționeze în cunoștință de cauză în direcția ameliorării continue a propriilor performanțe școlare.

De asemenea, evaluarea formativă nu se limitează la verificarea „cunoștințelor declarative", ci mai ales a „structurilor procedurale" care

facilitează transferul superior al informațiilor, organizarea lor în sisteme cognitive. În ceea ce privește natura sarcinilor testelor de evaluare, noua paradigmă impune ca solicitare nu doar reproducerea mecanică a informațiilor, ci utilizarea creativă a lor.

O altă direcție importantă în docimologia didactică este cea de **dezvoltare a capacității de autoevaluare la elevi.** Aceasta se poate cultiva prin cunoașterea de către elevi a criteriilor pe baza cărora vor fi apreciate performanțele, precum și printr-un exercițiu de antrenare activă a acestora în actul evaluării.

Proiectarea și introducerea unor noi strategii evaluative reprezintă o altă cerință în evaluarea didactică actuală.

Strategiile de evaluare alternativă, spre deosebire de tehnicile tradiționale de evaluare, cuprind pe lângă evaluarea performanțelor intelectuale și comportamentale ale elevilor și capacitatea acestora de a se autoevalua, de a se evalua reciproc, de a-și oferi sprijin în învățare, de a coopera în munca de echipă, de a se adapta eficient la sarcini școlare diverse.

Proiectarea noilor strategii evaluative are drept scop cultivarea unui sentiment de competență la copil, crearea unui climat psihologic care să diminueze stresul și să asigure un sprijin copiilor care înregistrează dificultăți în adaptarea la cerințele evaluării școlare.

O altă cerință a modernizării strategiilor evaluative accentuează asupra **exigențelor criteriilor de evaluare** (claritate, transparență, caracter flexibil, număr optim de criterii).

Schimbările preconizate a se produce în plan docimologic trebuie să țină seama de noile teorii ale învățării. „Trebuie să se asigure o continuitate de principiu între concepțiile psihologice și pedagogice generale privind achiziția de informații și cele ale evaluării didactice, iar elaborarea criteriilor de apreciere a performanțelor școlare ale elevilor va fi în permanență corelată și armonizată cu teoriile asupra învățării" (*Torrance*, 1992).

9.9. FACTORI DE DISTORSIUNE ÎN APRECIERE ȘI NOTARE

Acțiunea evaluativă se află permanent sub semnul unei alternative între obiectivitate și subiectivitate. Asigurarea unui caracter integral

obiectiv practicii evaluative este foarte greu de realizat deoarece aprecierea rezultatelor școlare este afectată de anumite circumstanțe în care se realizează actul evaluativ. Acestea determină variații semnificative sesizabile fie la nivelul aceluiași examinator în momente diferite („variabilitate intraindividuală"), fie la examinatori diferiți („variabilitate interindividuală").

Tradițional, sunt identificate următoarele categorii de factori care generează distorsiune în evaluare (*Jinga*, 1996):

- factori ce țin de trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic;
- de specificul disciplinei de învățământ;
- de specificitatea metodelor de evaluare;
- de circumstanțele sociale în care se realizează evaluarea didactică.

În categoria factorilor ce țin de trăsăturile de personalitate ale profesorului, literatura de specialitate actuală (*Stan*, 2001) ne oferă următorul model clasificatoriu:

1. ***„erorile de tip procedural"*** în gama cărora sunt incluse **eroarea instrumentală, eroarea încadrării globale, eroarea succesiunii;**
2. ***„efecte parazite"*** care se referă la **efectul de anticipare, efectul de obișnuință, efectul constantei personale.**

Erorile de natură procedurală se referă la acea categorie de factori care țin atât de „condițiile tehnice și procedurile efective de realizare a autoevaluării și evaluării didactice", cât și de „contextul educațional concret în care are loc derularea acestor procese."

A. Eroarea instrumentală (*„eroarea logică" – Cucoș*, 1996) se referă la acele aspecte distorsionante determinate de „fenomenul substituirii temporale". Este vorba de înlocuirea în timp a obiectivelor esențiale ale evaluării cu obiective de ordin secundar sau considerarea la rang de criteriu principal criteriile secundare. Astfel, de exemplu, profesorul se poate orienta greșit în evaluare după criterii secundare precum: acuratețea exprimării, tehnica discursului și a prezenței de spirit, efortul depus pentru a obține unele rezultate, ș.a. neglijându-se obiectivele principale ale evaluării. Acest gen de abateri sunt justificabile uneori, dar nu trebuie să devină normă.

B. Eroarea încadrării globale (*efectul „hallo"*) constă în subaprecierea sau supraaprecierea performanțelor unui elev sub influența impresiei generale pe care și-a făcut-o în timp profesorul despre elevul respectiv. Dacă elevul are tendința de a realiza autoevaluarea pe fundalul imaginii de sine (ex. „Părerea mea nu este valoroasă fiindcă eu sunt un elev slab"), profesorul are și el tendința de a-și armoniza aprecierea performanțelor școlare ale elevului în raport cu notele pe care acesta i le-a dat în evaluările anterioare sau în raport cu notele celorlalți profesori.

C. Eroarea succesiunii („efectul de contrast sau de ordine") apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. Astfel, dacă după un elev care a răspuns foarte prost urmează un elev care a răspuns bine, există tendința de a-l supraevalua pe cel din urmă. Este valabilă și reciproca: un răspuns foarte bun face ca un răspuns ulterior să pară ca fiind mai slab decât este în realitate.

Se menționează că distorsionarea actului evaluativ se produce în sens „proactiv" (este exemplul răspunsului slab ce urmează unui răspuns foarte bun și care pare profesorului mai bun decât este în realitate) sau în sens „compensatoriu" (datorită inexactității evaluării unui răspuns anterior, nemaiputându-se aduce corecturi, din necesitatea „păstrării proporțiilor", noua performanță școlară evaluată va fi distorsionată).

Distorsionarea evaluării se datorează și acțiunii unor „efecte parazite". Principalele efecte parazite (după *Stan*, 2001) sunt:

A. Efectul de obișnuință „se referă la faptul că atât elevul, cât și profesorul manifestă o anumită inerție în autoevaluarea și evaluarea performanței școlare efective, inerție concretizată în faptul că atât demersul autoevaluativ al elevului, cât și cel evaluativ al profesorului își au originea mai degrabă în așteptările personale ale acestora cu privire la nivelul respectivei performanțe decât în situația școlară reală." Apare deci ideea unui anumit „conformism apreciativ" exprimat prin faptul că „nivelul performanței școlare efective nu poate cunoaște pe termen scurt salturi spectaculoase." Aprecierile și autoaprecierile sunt concentrate astfel în jurul unui

anumit nivel şi orice abatere pozitivă de la acesta este considerată accidentală. Mai uşor sunt acceptate abaterile în sens negativ.

B. Efectul de anticipare are efecte similare cu cele ale efectului de obişnuinţă. Dacă în cazul efectului de obişnuinţă este „eludată" performanţa şcolară efectivă, efectul de anticipare („efectul *Pygmalion*" – după *R.A. Rosenthal* şi *L. Jacobson* sau „efectul oedipian" – după *G. De Landsheere*) constă în modificarea comportamentului elevului în raport cu predicţiile profesorului cu privire la nivelul performanţelor elevului. Capacitatea de a face predicţii valide este considerată de profesor „măsură a capacităţii sale de a cunoaşte elevii, abaterile de natură anticipativă fiind de multe ori considerate ca eşecuri profesionale." Ca şi în mitologia greacă, opiniile evaluatorului determină apariţia fenomenului. Astfel, de ex., în cazul unei predicţii de genul „X este un elev slab, deci răspunsul său va fi pe măsură", predicţia nu numai că anticipă, dar şi favorizează apariţia comportamentelor invocate, profesorul trecând sub observaţie critică orice răspuns bun şi accentuând greşelile, omisiunile.

C. Efectul constantei personale („ecuaţia personală a examinatorului", „eroarea individuală constantă") se referă la faptul că „atât elevul, cât şi profesorul sunt, prin firea şi natura lor, înclinaţi fie spre exigenţă şi severitate, fie spre lejeritate apreciativă şi indulgenţă".

Vorbim de exigenţă evaluativă în cazul în care raportarea rezultatelor se face la nivelul maxim al performanţei potenţiale şi de indulgenţă atunci când se ia în calcul „efortul depus de către acesta pentru a ajunge la o anumită performanţă."

Pe lângă aceste erori ce ţin de personalitatea cadrului didactic, apar unele distorsiuni rezultate din specificul disciplinelor de învăţământ. Obiectele din planul de învăţământ se pretează inegal la o evaluare exactă. Cercetările arată că discipline precum matematica, fizica, gramatica se pretează mai mult la o evaluare mai obiectivă, spre deosebire de filozofie, literatură, istorie, deci disciplinele umaniste şi sociale.

Elevul poate introduce – prin particularităţile de personalitate – elemente de distorsionare. Un extrovert – în cazul unei evaluări orale – poate fi supraapreciat datorită posibilităţilor native sporite pe care le are

în comunicarea orală. De asemenea, instabilitatea emoţională, starea de inhibiţie sunt factori ce pot fi perturbatori în demersul evaluativ.

Metodele de evaluare didactică pot genera la rândul lor variabilitate în apreciere. Verificările orale – de exemplu – nu permit realizarea unei aprecieri complete sau în cazul unor lucrări scrise cauza omisiunii, greşelii răspunsului nu poate fi stabilită cu precizie.

Circumstanţele sociale în care se realizează evaluarea pot constitui factori distorsionanţi. Expresii precum „Elevul X este totuşi un elev bun, ajută-l te rog!" şi altele de acest gen pot fi auzite, din păcate, pretutindeni. Este cert faptul că nu pot fi oferite „reţete" în astfel de situaţii, experienţa şi diplomaţia având un rol covârşitor aici, fiecare caz necesitând o analiză aparte.

În vederea micşorării influenţelor acestor factori perturbatori şi a măririi şanselor unei evaluări corecte şi obiective sunt indicate următoarele (*Jinga*, 1996):

- cunoaşterea de către cadrul didactic a acestor factori pentru a le sesiza mecanismul de funcţionare şi a le reduce la minimum influenţa;
- proiectarea adecvată a finalităţilor urmărite astfel încât să se ştie foarte precis ce anume trebuie să ştie elevul la sfârşitul activităţii;
- gândirea unor instrumente de verificare curentă şi periodică relevante, pe baza unor criterii precise de apreciere a răspunsurilor elevului;
- mărirea numărului de probe curente date elevilor pentru micşorarea hazardului în aprecierea şcolară;
- combinarea metodelor de evaluare;
- asigurarea anonimatului probelor scrise, antrenarea mai multor examinatori în corectare;
- dezvoltarea la elevi a capacităţii de autoevaluare, informarea elevilor asupra modalităţilor de evaluare;
- cunoaşterea propriilor trăsături de personalitate, a factorilor sociali care intervin în relaţiile interpersonale cu celelalte cadre didactice, cu părinţii elevilor.

Capitolul X

CUNOAŞTEREA ELEVULUI – PREMISĂ ŞI REZULTAT AL ACTIVITĂŢII DE ÎNVĂŢARE

10.1. CUNOAŞTEREA ELEVULUI

Cunoaşterea unui aspect al realităţii nu se reduce la a acumula totalitatea informaţiilor cu privire la aspectul respectiv (de exemplu, elevul). Un profesor cunoaşte numeroase date despre elevii săi, dar cunoaşterea este complexă doar atunci când îşi propune în mod special acest lucru şi când realizează demersuri în acest sens. În psihologie, a cunoaşte înseamnă „a descifra formula psihologică individuală" (*Holban*, 1978), altfel spus a-i cunoaşte personalitatea, cu toţi factorii implicaţi (fizici, fiziologici, psihologici, culturali), precum şi stilul personal de a se relaţiona la mediu (*Holban*, 1978). A cunoaşte elevul presupune a-l cunoaşte astfel încât să-l putem îndruma, adică să-i punem un diagnostic, dar şi un prognostic. Cunoaşterea personalităţii elevului se realizează concomitent cu cea a condiţiilor de mediu familial, social, şcolar în care elevul a crescut şi s-a dezvoltat. Cunoaşterea trebuie să fie una unitară, să abordeze simultan toate aspectele şi în dinamica lor, în corelaţie cu mediul exterior.

Studiul personalităţii copilului se poate realiza în condiţiile mediului natural, prin urmărirea lui în cadrul şcolii, în familie, în grupul de copii; de asemenea, se poate întreprinde în condiţii special amenajate, cum ar fi laboratoare, cabinete medicale sau de consiliere psihologică, diferite centre de cercetare psihologică sau pedagogică. Cele două forme se completează reciproc, împletind varietatea, diversitatea cele dintâi, cu rigurozitatea şi artificialitatea celei de-a doua, alegând între ele în funcţie de problema studiată, dar şi de individualitatea elevului luat în studiu. Fiecare din condiţii presupune modalităţi diferite de colectare şi de interpretare a rezultatelor (*Holban*, 1974).

În activitatea instructiv-educativă, educatorul trebuie să determine caracteristicile specifice fiecărui elev, pentru ca apoi să poată proiecta condițiile cele mai potrivite de desfășurare a activităților didactice, să aleagă tehnici potrivite de asistență și de intervenție. Nu în toate situațiile cadrul didactic are competența de a aprecia și diagnostica anumite probleme, de aceea este indicată colaborarea cu psihologul școlar. *James R. Okey* (1970) precizează că fiecare cadru didactic trebuie să-și pună unele întrebări importante: cum poate să dobândească cunoștințele despre capacitățile fiecărui elev; care sunt cunoștințele de acest fel de care are nevoie; ce fel de decizii cu privire la procesul instructiv poate lua dacă dispune de asemenea cunoștințe (*apud Cosmovici*, 1996). S-au realizat o serie de cercetări experimentale în urma cărora s-au stabilit unele aspecte care pot distorsiona evaluările realizate de profesori. Acestea ar fi *lipsa de competență și subiectivismul cadrelor* – etichetarea unui copil poate să ducă la scăderea motivației, la atitudine nefavorabilă din partea întregului colectiv față de copilul respectiv; *modul de evaluare a cunoștințelor este influențat de imaginea pe care profesorul o are despre nivelul elevului* – se utilizează atribute precum elev bun, elev slab care influențează notarea ; *elevul este văzut doar din prisma statutului său de școlar*, în afara acestui statut, elevul este judecat preponderent sub aspectul defectelor sale. Atributele prin care dascălii descriu și caracterizează elevii sunt legate în special de reușita școlară (inteligență, memorie, atenție etc.) iar celelalte aspecte, cum sunt cele legate de structura afectiv-motivațională și de conduită socială, sunt mai puțin cunoscute, neacordându-li-se importanta cuvenită.

10.2. Conceptul de metodă

Termenul de metodă provine din grecescul *methodos* care se traduce prin „cale", „drum de urmat". Metoda poate fi considerată, în acest context, drept calea pe care cercetătorul o urmează în demersurile sale științifice, cale utilizată atât în vederea obținerii de date, cât și a prelucrării și verificării lor. *Pantelimon Golu* definește metoda drept „...acea îmbinare și organizare de concepte, modele, ipoteze, strategii, instrumente și tehnici de lucru care dau corporalitate unui proiect metodologic. Ea este operatorul care mijlocește trecerea, ridicarea

treptată de la problema de cercetare, enunțată în plan teoretic, la reconstrucția ei – observațională, experimentală, acțională – în vederea corectării, optimizării, potențării, restructurării unui sector sau altul al practicii sociale" (*apud Zlate*, 2000). *Zlate* definește metoda ca fiind „...calea, itinerarul, structura de ordine sau programul după care se reglează acțiunile practice și intelectuale în vederea atingerii unui scop". Această definiție evidențiază atât caracterul intelectual, cât și pe cel practic al demersurilor de cercetare. Metoda e legată în mare măsură de teorie. O teorie bine închegată presupune metode precise (*Cosmovici*, 1996).

Metodele ce vor fi prezentate în cele ce urmează au menirea de a servi dascălilor în activitatea didactică, în munca lor directă cu elevii. Nu e nevoie să fii cercetător ca să observi că în colectivul tău sunt probleme de relaționare între elevi, că într-un semestru notele unora sunt cu mult sub nivelul obișnuit, că un elev are în ultimul timp probleme de concentrare a atenției sau de învățare.

Toate aceste neajunsuri au o cauză bine determinată, care poate fi atribuită elevului, colectivului, cadrului didactic, stării de oboseală sau de boală etc. A descoperi cauzele unor astfel de probleme înseamnă a le soluționa pe jumătate. Cunoscând cauzele, putem interveni pentru a le înlătura în vederea optimizării procesului instructiv-educativ în general, a calității lui și a relațiilor ce le implică, în special.

Cauzele pot fi determinate utilizând metodele de cercetare psiho-educațională. Rezultatele, răspunsurile ce ne survin din observații, chestionare, convorbiri etc. pot servi, pe termen scurt, la clarificarea anumitor probleme prezente, cum sunt cele prezentate anterior, dar și pe termen lung, în completarea și îmbunătățirea permanentă a fișelor psiho-pedagogice, adevărate surse de informații în cunoașterea elevilor. Scopul major al studiului și al utilizării acestor metode este tocmai cunoașterea elevilor, a sintalității colectivului de elevi, dar și a fiecărei individualități în parte.

Fiecare elev este unic, dar asupra lui acționează simultan o serie de relații și de factori ce îi influențează în permanență comportamentul. Primul pas îl reprezintă această cunoaștere a elevului și a grupului școlar iar pasul următor, foarte important, este acela de a ajuta elevii să se autocunoască.

Această autocunoaștere se poate realiza în prima fază sub forma unor activități de joc recreative, pentru ca în final să se consolideze ca deprindere. Cunoscându-se pe sine, elevul se poate raporta realist la dificultățile și la sarcinile cu care se confruntă, la ceilalți colegi, la el însuși, așa cum era cu o perioadă de timp în urmă.

Autocunoașterea stă la baza constituirii imaginii de sine, a stimei de sine, a unei adaptări adecvate la cerințele mediului școlar.

Informațiile pe care dascălul le obține despre elevii săi trebuie să se constituie ca un *feed-back*, uneori indirect, pentru a ajuta elevul să depășească unele obstacole, pentru a ameliora procesul instructiv-educativ.

10.3. METODELE DE CERCETARE

10.3.1. Observația

Este o metodă principală de investigație directă, care se manifestă ca un act sistematic de urmărire atentă a procesului educațional, în ansamblul său, sub diverse laturi, fără să se aducă vreo modificare din partea cercetătorului (*Bontaș*, 1994).

Observația naturală se poate realiza în paralel cu activitățile curente, observatorul (cadrul didactic) poate sesiza calitatea prestațiilor elevilor, erori ce apar cu o frecvență mai mare în rezolvarea unor probleme, situații tipice în care se produc indisciplină, neatenție etc. Observația naturală ne poate conduce la concluzii greșite, de aceea uneori este mai indicat să apelăm la observația sistematică prin care se pot stabili exact sursele de eroare și se pot evita (*Cosmovici*, 1998).

Pentru cercetător e important, în primul rând, să descrie fenomenul observat și în al doilea rând, dar la fel de important, este să analizeze datele cantitative extrase. Observația naturală este în primul rând calitativă, aceste descrieri calitative fiind deseori mai fidele, mai complete, mai apropiate de fenomenul studiat decât sunt interpretările statistice. Observația naturală impune o descriere acurată și o interpretare obiectivă fără a porni de la ipoteze dinainte stabilite.

Una din dificultățile observației naturale vizează gradul de implicare a observatorului în cadrul desfășurării fenomenului studiat.

Observatorul trebuie să participe sau să fie „camuflat" în timpul desfășurării fenomenului studiat. A decide care din situații este mai potrivită presupune a ține cont atât de criterii etice, cât și de specificul grupului sau a situației ce vor fi observate. Pot apărea variante ale următoarelor situații: uneori un observator participant este cunoscut (ca fiind observator) de anumiți membri ai grupului, care îi oferă cercetătorului permisiunea de a fi parte a grupului ca observator „camuflat"; în alte situații, observatorul decide să nu spună nimic despre scopul activității sale decât dacă este întrebat; există și posibilitatea ca observatorul să obțină permisiunea de a analiza o situație, de a utiliza tehnica interviului pentru a aduna informații (într-un studiu efectuat de Becker asupra consumatorilor de marijuana, unele persoane care au fost intervievate l-au introdus pe Becker în rețeaua lor de prieteni care, de asemenea, consumau marijuana). De fapt există grade diferite de participare a observatorului, dar trebuie determinat cu atenție care va fi rolul lor în situația supusă observării (*Cozby*, 1996).

Limite ale metodei observației naturale

Observația naturală nu poate fi utilizată în toate situațiile. Cel mai frecvent este utilizată în investigarea unor aspecte sociale complexe, pentru a înțelege aspectul respectiv și pentru a dezvolta teorii pe baza acestor observații. Este mai puțin utilizată în studiul unor ipoteze bine definite în condiții bine specificate.

Pe de altă parte, observația naturală necesită foarte mult timp, evenimentele sunt într-o permanentă schimbare, unele sunt importante, altele mai puțin importante; cercetătorul trebuie să le înregistreze în întregime și să le adapteze ulterior pentru demersul cercetării.

Judd, Smith și *Kidder* (1991) accentuează importanța analizei cazului negativ. Un caz negativ este o observație care nu se încadrează în structura stabilită inițial de cercetător (e contrar expectanțelor cercetătorului). Când este observat un astfel de caz, cercetătorul își reformulează ipotezele și reexaminează datele pentru a fi convins că sunt în acord cu ipotezele nou formulate. În continuare, poate să adune date suplimentare pentru a examina îndeaproape circumstanțele care au condus la cazul negativ.

Observația sistematică trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- observația sistematică debutează cu stabilirea unui scop precis – ce observăm, situațiile în care se manifestă anumite caracteristici etc. Grila de observații ne ajută să înregistrăm într-o formă clară aspectele ce ne interesează. De exemplu, dacă dorim să observăm aspecte ce țin de atenția unui elev, mai întâi vom stabili o listă de componente observabile ale acestui fenomen și pe baza acestei grile vom recurge la simpla constatare a faptelor, la conceptualizare și la interpretare;
- în mediul școlar apare posibilitatea efectuării unor observații numeroase în condiții variate, pentru a putea satisface criteriul de constanță și de stabilitate a fenomenului urmărit. Nu se poate spune despre un copil că are un comportament agresiv dacă am constatat doar o singură dată sau fluctuant astfel de manifestări agresive. Manifestările pasagere, situaționale, nu fac obiectul unor observații cu concluzii de valabilitate generală;
- faptele trebuie notate cât mai exact, evitând interpretările de orice natură (*Cosmovici*, 1996).

Cercetătorul poate fi interesat doar de câteva comportamente specifice, în acest caz observațiile sunt cuantificabile iar observatorii specifică frecvent ipoteze de start asupra comportamentelor ce vor fi urmărite (*Cozby*, 1996).

Bakeman și *Brownlee* (1980), *Bakeman* și *Gottman* (1986) au studiat comportamentul social al copiilor în vârstă de 3 ani. Copiii au fost înregistrați cu o cameră video în situația de joc liber. Fiecare copil a fost înregistrat timp de 100 de minute; observatorii au vizionat înregistrările și au codat comportamentul fiecărui copil la fiecare 15 secunde, utilizând următorul sistem de codare (transformare, simbolizare):

- Neocupat: copilul nu face nimic specific sau privește pur și simplu la ceilalți copii;
- Joc solitar: copilul se joacă singur cu jucării dar nu este interesat sau influențat de activitățile celorlalți copii;
- Împreună: copilul este cu alți copii, dar nu este ocupat cu o activitate particulară;

- Joc paralel: copilul se joacă alături de alți copii cu jucării asemănătoare, dar nu se joacă cu alții;
- Joc în grup: copilul se joacă cu alți copii, împart jucăriile sau participă în activități de joc organizate, ca parte a grupului de copii.

Bakeman și *Brownlee* (1980) au fost interesați în special de tipul secvenței de joc sau de ordinea în care copiii au manifestat diferite comportamente. Au găsit, de exemplu, că rareori copiii trec de la „neocupat" la „joc paralel", în schimb trec frecvent de la „joc paralel" la „joc în grup", ceea ce indică faptul că jocul paralel este o stare de tranziție în care copilul decide dacă va interacționa cu ceilalți în situația de grup (*Cozby*, 1996).

Probleme metodologice în cadrul observației sistematice

Echipamentul: poate să se constituie din camere video, cronometru, dar se pot face și însemnări creion-hârtie etc.

Reactivitatea: presupune posibilitatea ca prezența observatorului să influențeze comportamentul subiecților. Reactivitatea poate fi redusă prin realizarea observației de către un observator „camuflat", cu ajutorul unor ferestre cu vedere unidirecțională (observatorul se află de o parte a ferestrei de unde poate urmări, fără să fie văzut, comportamentul subiecților aflați de cealaltă parte a ferestrei), prin înregistrări cu o cameră video ascunsă, cu microfoane ascunse etc. Alternativ, reactivitatea poate fi stopată permițând subiecților să se acomodeze o perioadă de timp înainte cu prezența observatorului și cu echipamentul de înregistrare.

Concordanța între observatori: indică gradul de similitudine între observații simultane asupra aceluiași comportament de către observatori diferiți (în general, acordul între observatori se exprimă procentual și e indicat să fie de cel puțin 70%).

Eșantionarea: presupune alegerea comportamentelor ce vor fi observate. De exemplu, nu se pot urmări toate comportamentele elevilor în același timp sau nu se înscriu în aria actuală de interes. De aceea ne alegem o categorie restrânsă de comportamente (7-9) pe care să le urmărim la intervale egale de timp, dinainte stabilite (spre exemplu, o dată la 10 minute, câte 5 minute).

Observația nu poate fi considerată doar o „lectură" a faptelor, ci continuă cu clasificări, conceptualizări și anticipări ale unor relații (*Radu*, 1994).

Observația are un caracter constatativ, de diagnoză educațională. Datele obținute din observație se înregistrează cât mai exact, fără interpretări, într-un grafic/tabel special, denumit protocol sau grilă de observații. Se pot utiliza mijloace tehnice de înregistrare (aparat foto, video etc.), de măsurare a timpului etc. Uneori este nevoie să se repete observația de un anumit număr de ori pentru a se ajunge la concluzii valabile, observatorul să fie instruit pentru a împiedica apariția unor erori subiective, să aibă un plan dinainte stabilit, să se prevină apariția unor fenomene perturbatoare, să se desfășoare firesc, natural (*Bontaș*, 1994).

Grila de observație este instrumentul utilizat în cadrul activității de observare propriu-zisă. *I. Radu* precizează că această grilă se realizează pe baza unei documentări și a unei anchete prealabile și cuprinde o listă de rubrici drept cadru de clasificare a datelor brute. Pentru a se putea opera simultan cu toate rubricile de clasificare, grila e indicat să nu conțină mai mult de 10 categorii. Categoriile unei grile de observație trebuie să acopere aspectele principale ale fenomenului studiat și totodată să fie disjuncte (*Radu*, 1994).

Bales propune o grilă de observație bine cunoscută în literatura de specialitate, grilă utilizată în studierea schimburilor reciproce în discuțiile de grup, inclusiv în grupul de elevi. Există două aspecte ce caracterizează schimbul de mesaje: conținut verbal și intelectual manifest (vorbesc, ascultă, răspund, decid etc.), latura discretă a discuțiilor (tonul intervenției, gesturi, momente de tăcere, poziția în grup a persoanei etc.). Aceste ultime aspecte presupun o interpretare (*apud Radu*, 1994). Grila lui *Bales* cuprinde următoarele 6 categorii:

- orientare-comunicare: se dau sau se cer informații;
- evaluare: se dă părerea proprie sau se cere opinia altuia;
- influența: se dau sau se cer sugestii sau directive;
- decizie: se exprimă acordul sau dezacordul;
- climatul emoțional: se manifestă o tensiune sau o scădere de tensiune;
- integrare: se exprimă solidaritate sau antagonism.

Fiecare categorie desfășoară o dublă direcție: se dă – se cere, deci cele 6 categorii vor fi desfășurate în 12 diviziuni, stabilite în urma unor observații îndelungate asupra discuțiilor în grup (inițial au fost 85 de astfel de diviziuni). Însumarea datelor obținute în urma observației permite condensarea lor în grafice sau indici numerici etc.

Tipul de interacțiune		Frecvența mesajelor
Manifestări de: A	solidaritate	3,4
	destindere	6
	aprobare	16,5
Emitere de: B	sugestii	8
	opinii	30,1
	informații	22,9
Solicitare de: C	informații	3,5
	opinii	2,4
	sugestii	1,1
Manifestări de: D	dezaprobare	12,8
	creșterea tensiunii	2,7
	antagonism	0,7

Figura 10.1. Grilă de observație a schimburilor reciproce în discuțiile în grup (*Bales apud Radu*, 1994)

10.3.2. Experimentul

Metoda experimentală este o metodă de investigație directă, presupune modificarea fenomenului pe care îl investigăm, creând condiții speciale de apariție și desfășurare, în condițiile unui control riguros al factorilor implicați. Experimentul găsește și măsoară efectele obținute într-o situație provocată prin introducerea unuia sau a mai multor factori determinanți (*Bontaș*, 1994).

Se poate vorbi de trei tipuri de experimente:

- experimentul de laborator realizat într-un spațiu special amenajat și utilizând aparate și materiale specifice. Avantajul acestei metode este acela că putem elimina factorii perturbatori dar totodată prezintă dezavantajul artificializării condițiilor și a sarcinilor, existând riscul ca subiecții să nu se comporte firesc. În acest caz e dificil să generalizăm rezultatele obținute și asupra comportamentelor în condițiile vieții obișnuite.
- experimentul în condiții standardizate se desfășoară în condiții obișnuite (ex. sala de clasă), subiectul participând la probe cu care nu este familiarizat de cele mai multe ori. Probele sunt aceleași pentru toți subiecții (sunt standardizate).
- experimentul natural presupune studierea unei persoane sau a unui grup în condiții obișnuite de viață, în condițiile apariției sau provocării unei modificări (*Cosmovici*, 1996). De exemplu, dacă un cadru didactic dorește să studieze consecințele introducerii muncii pe grupe ca formă de organizare a etapei de fixare a cunoștințelor, este indicat să colaboreze cu psihologul școlar pentru a asigura rigurozitate studiului fenomenului și interpretării rezultatelor obținute.

Un experiment bun trebuie să aibă la bază un plan bun. *Campbell* și *Stanley* (1963) se referă la planuri de experiment „reale" și la planuri „cvasiexperimentale". Scopul unui plan experimental este de a asigura o justificare pentru analizarea unor factori într-o cercetare anume. Stabilirea cauzelor este esențială pentru că scopul final al cercetării este îmbunătățirea practicii educaționale. Deducțiile cauzale se pot face doar pe baza unui experiment bine organizat (*Davitz*, 1978).

Cercetarea în domeniul educației presupune depistarea unor modificări și evidențierea cauzei lor. Problemele care se ridică în cadrul cercetării educaționale au un caracter specific: „Au învățat elevii mai bine când au lucrat pe grupe?", „Învățarea este mai eficientă dacă se utilizează metode activ-participative?" Întrebările generale care se pun sunt întrebări de tipul: „Modificând pe X, se va modifica și Y într-o măsură utilă?" „Ce alte modificări de variabile, altele decât cea a variantei Y, se vor produce dacă modificăm pe X?"

Fraisse consideră că metoda experimentală nu este decât un mod

de cunoaștere. Este foarte importantă în experiment verificarea ipotezelor, dar și controlarea situațiilor experimentale. Controlul presupune introducerea și menținerea la un nivel constant a unor factori, eliminarea sau suprimarea altora etc. *Festinger* oferă o definiție cuprinzătoare a experimentului, precizând că experimentul este „observarea și măsurarea efectelor manipulării unei variabile independente asupra variabilei dependente într-o situație în care acțiunea altor factori (prezenți efectiv dar străini studiului) este redusă la minimum" (*apud Zlate*, 2000) Se distinge astfel între variabile independente, modificate, manipulate de experimentator și variabile independente „etichete" sau clasificatori care sunt caracteristici ce ne permit să descriem subiectul (ex. de variabile etichetă: vârstă, sex, nivel de școlarizare etc.).

În organizarea unui experiment, cadrul didactic va porni de la o idee, care de cele mai multe ori provine din observații în cadrul activităților didactice. Pornind de la această idee, pe baza unei documentări teoretice, va formula o ipoteză de cercetare. Ipoteza trebuie să cuprindă variabilele implicate, să anticipeze relația de cauzalitate, direcția acesteia. Se va elabora în continuare planul de cercetare și se vor alege mijloacele necesare pentru inducerea modificărilor propuse, precum și grupele de subiecți. În continuare se va desfășura experimentul propriu-zis, se vor extrage rezultatele și vor fi prelucrate în continuare. Analiza rezultatelor se poate face cantitativ, calculându-se anumiți indici statistici, alcătuindu-se grafice, deci din care vom extrage expresiile numerice, dar și calitativ, adică acordând o explicație, o motivare a fenomenelor produse, chiar dacă acestea erau anticipate în ipoteze.

Este indicat, de exemplu, dacă se dorește evidențierea superiorității unei metode noi comparativ cu altele tradiționale, a unei noi forme de organizare a lecției, a unui nou stil de interacțiune cadru didactic-elevi etc., să se ia în studiu un grup de elevi (grup experimental) la care să se inducă aceste modificări, și un grup de elevi la care să nu se inducă modificările experimentale (grup de control), iar rezultatele obținute la cele două grupe să fie comparate.

10.3.3. Convorbirea

Metoda convorbirii se poate constitui și ca metodă de sine stătătoare în cunoașterea elevului, dar cel mai adesea este utilizată atât

în forma liberă, cât și în cea standardizată, în completarea altor metode (observația, analiza produselor activității, metoda biografică, interviu etc.).

Prin metoda convorbirii se discută în mod intenționat cu persoanele luate în studiu pentru obținerea de date în legătură cu aria de interes a cercetătorului. Informațiile pe care cercetătorul urmărește să le obțină sunt referitoare la motive, aspirații, trăiri afective, interese (*Cosmovici*, 1996). Există persoane care sunt deschise, comunicative, dornice să vorbească despre viața lor, sunt însă și subiecți reticenți, inhibați, neîncrezători. Aici va trebui să se apeleze la tactul cercetătorului de a le câștiga încrederea. Se desfășoară sub formă de interviu organizat sau discuții. Trebuie să se creeze o atmosferă de încredere reciprocă pentru a se obține date reale, nemodificate, pentru a îndepărta orice bariere. Pentru evitarea subiectivității, același aspect este indicat să fie discutat cu mai mulți subiecți iar rezultatele astfel obținute să fie completate cu rezultate provenite din studii complementare (*Bontaș*, 1994).

Convorbirea este una din metodele psihologice dificile, din următoarele motive: influența dintre cercetător și subiectul investigat este crescută comparativ cu alte metode, ceea ce se obține de la subiect poate să fie incomplet sau fals, selectarea informațiilor relevante dintre cele furnizate de subiect, poate, de asemenea, să fie subiectivă. Comparativ cu alte metode (cum sunt observația și experimentul), convorbirea permite sondarea mai profundă a vieții interioare a subiectului. Există mai multe tipuri de convorbire: *convorbirea standardizată*, în care aceleași întrebări sunt adresate tuturor subiecților, exact în aceeași ordine, indiferent de particularitățile individuale ale fiecăruia; *convorbirea semistandardizată*, în care se pot adresa întrebări suplimentare față de cele stabilite dinainte, pot fi reformulate sau explicate; *convorbirea liberă, spontană* care se desfășoară în funcție de particularitățile subiectului și a situației.

Înaintea desfășurării propriu-zise a convorbirii, cercetătorul își va structura mai mult sau mai puțin detaliat întrebările, va culege informații despre subiect, va încerca să-i anticipeze răspunsurile pentru a evita situațiile neprevăzute (refuz de a răspunde, situații neplăcute pentru subiect etc.). Cercetătorul e indicat să motiveze inițial subiectul pentru a se angaja în sarcină, pentru că numai așa se vor obține

informații reale și complete despre subiect. *Rogers* recomandă cercetătorului să adopte o atitudine dezinvoltă, să abordeze subiectul cu simpatie și căldură, pentru ca acesta să se manifeste și să se exprime nestingherit.

Cosmovici (1998) propune o serie de probleme pe care cercetătorul trebuie să le ia în vedere atunci când utilizează metoda convorbirii:

- **Câștigarea încrederii elevilor**, pentru a se asigura o colaborare fructuoasă, pentru a înlătura orice suspiciune. Acest aspect ține de tactul cadrului didactic.
- **Menținerea permanentă a interesului** elevului în timpul desfășurării convorbirii prin acordarea atenției în permanență, prin încurajări, prin a evita criticile directe care pot conduce la blocaje sau la refuzul de a coopera deschis.
- **Sinceritatea răspunsurilor** trebuie să fie avută în vedere ca o condiție fundamentală, informațiile sunt relevante doar dacă sunt în concordanță cu realitatea. Este bine cunoscută tendința oamenilor de a se pune într-o lumină favorabilă.
- **Observarea atitudinilor și a expresiilor subiectului** pentru a putea sesiza eventualele neconcordanțe între conținutul celor comunicate și stările emoționale asociate lor. Acest aspect ne ajută să ne formăm o impresie asupra veridicității celor spuse de subiect.
- **Întrebările sugestive trebuie evitate** pentru a nu influența răspunsurile subiectului.
- **Climatul trebuie să fie destins, de încredere reciprocă,** un climat tensionat induce nesiguranță, emotivitate, în special atunci când se încearcă discutarea unor probleme mai delicate.
- **Înregistrarea** convorbirii se poate realiza discret cu diverse mijloace, dar e preferabilă notarea manuală, în acord cu subiectul.

Metoda convorbirii permite obținerea unor vaste informații într-un timp scurt, fără a fi necesare instrumente sofisticate de colectare a informațiilor.

10.3.4. Studiul de caz

Metoda studiului de caz presupune descrierea unui subiect. Acest subiect este, în general, o persoană, dar poate fi și o situație: afaceri,

școală, ambient. Uneori, studiul prin metoda observației naturale este considerat a fi studiu de caz, aceste două concepte având o arie comună destul de largă. Studiul de caz nu presupune în mod necesar metoda observației naturale. Studiu de caz poate fi descrierea unui elev realizată de psihologul școlar sau de cadrul didactic sau descrierea unei situații școlare ce s-a soldat cu un eșec.

O psihobiografie este o variantă a studiului de caz în care cercetătorul utilizează teoria psihologică pentru a explica situații din viața unui individ (de obicei o persoană ce s-a remarcat prin ceva, o celebritate). În astfel de situații, studiile de caz pot utiliza drept tehnici cercetarea arhivelor, a documentelor, interviuri (uneori telefonice) cu persoane apropiate de caz, dar fără observație directă. În funcție de scopul investigației, studiul de caz poate prezenta viața unui individ, unele simptoame, comportamente caracteristice, reacții la diverse situații, răspunsuri la intervenții (*Cozby*, 1996).

Un exemplu ar putea fi un elev cu probleme de comportament în timpul orelor de curs. Comportamentul perturbator poate să se manifeste prin lipsa concentrării atenției, refuzul de a colabora cu alți colegi, refuzul de a răspunde când este solicitat, deranjarea colegilor etc. Sarcina cadrului didactic este aceea de a determina situațiile în care copilul manifestă cu precădere aceste comportamente, ce anume provoacă aceste manifestări dezadaptative (antecedentele comportamentului) pentru ca mai apoi să le poată elimina, modifica, pentru că numai acționând asupra cauzei se poate schimba într-adevăr comportamentul. Printre cauzele unor astfel de comportamente se pot menționa: nesolicitarea la oră, marginalizarea elevului de către colectiv (ca urmare a atitudinii negative a cadrului didactic față de elevul respectiv), etichetarea copilului ca fiind indisciplinat, sancționarea repetată etc. Copilul „se revoltă" pentru aceste situații prin deranjarea orelor, el dorește să atragă atenția, atât a cadrului didactic, cât și a colegilor.

Soluții pentru remedierea acestei situații ar putea fi acordarea atenției când se implică într-o activitate și aprecierea unor astfel de inițiative, acordarea unor responsabilități în colectiv (verificarea temei la o materie, împărțirea caietelor etc.), evitarea etichetării elevului de către cadrul didactic și de către colegi, discuții în particular tratate cu seriozitate, între elev și cadrul didactic etc.

Un exemplu celebru al unui caz este cel oferit de *Curtis* (1977), (*apud Cozby*, 1996), cazul fiind o fetiță, „Genie", care a fost izolată într-o cameră și nu i s-a vorbit niciodată, până ce a fost găsită, la vârsta de 14 ani. Fetița nu deținea nici o deprindere de vorbire. Cazul ei a fost oferit psihologilor și lingviștilor cercetători având astfel posibilitatea de a încerca să-i formeze deprinderi de vorbire și să descopere care sunt deprinderile care pot fi învățate. Aparent, „Genie" a fost capabilă să achiziționeze unele deprinderi rudimentare de vorbire, cum ar fi alcătuirea unor propoziții simple (caracteristice perioadei copilăriei), dar niciodată nu a dezvoltat abilități complexe de vorbire.

Studiile de caz sunt valoroase pentru că ne informează asupra unor situații deosebite, neobișnuite, care nu sunt ușor de studiat sub alte modalități.

Ca arie de cercetare, studiul de caz este dificil de realizat și se prezintă ca o provocare singulară pentru cercetător, în măsură să-i furnizeze explicații pentru fenomenul respectiv. De pildă, *Runyan* (1981), într-o discuție referitoare la cercetarea psihobiografică, prezintă 13 explicații posibile pentru fapta lui Vincent van Gogh, aceea de a-și fi tăiat urechea. Analiza lui *Runyan* accentuează nevoia de a examina critic fiecare explicație în termenii plauzibilității și ai dovezilor disponibile.

10.3.5. Ancheta psihologică

Această metodă presupune o serie de răspunsuri date de subiecți la o serie de întrebări (itemi) (*Bontas*, 1994). Prin anchetă se urmărește recoltarea unei serii de informații despre viața psihică a unui individ sau grup (*Zlate*, 2000).

Davitz (1978) include interviul, chestionarul și testul cu creion și hârtie în cadrul declarațiilor personale, ca tehnică de cercetare. Autorul precizează că prin această tehnică, cercetătorul urmărește să obțină informații despre atitudini, cunoștințe și aptitudini în mod direct.

Se vorbește în cadrul metodei anchetei psihologice de anchetă pe bază de chestionar și ancheta pe bază de interviu.

10.3.5.1. Ancheta pe bază de chestionar este foarte laborioasă, presupunând parcurgerea unei serii de etape:

- stabilirea obiectului anchetei;
- documentarea cu privire la obiectul respectiv;
- stabilirea ipotezelor;
- alegerea eşantionului (a subiecților);
- selectarea tehnicilor şi elaborarea chestionarului;
- aplicarea pilot a chestionarului pentru a vedea dacă a fost bine elaborat;
- definitivarea chestionarului;
- administrarea chestionarului;
- recoltarea şi analiza datelor obținute;
- stabilirea concluziilor având în vedere ipotezele formulate.

Chestionarul prezintă avantajul de a putea fi aplicat, simultan, unui număr mare de subiecți.

O definiție a chestionarului este oferită de *Holban* şi colab. (1978) şi anume chestionarul psihologic este o investigație în fondul intim al individului pentru dezvăluirea motivelor, opiniilor, atitudinilor, intereselor etc. ale acestuia, incursiune care se bazează pe o succesiune logică şi psihologică de itemi adresați persoanei şi ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris.

Paul Albon (*apud Holban*, 1978) subdivide chestionarele psihologice în:

- chestionare de *personalitate* (inventarul Minnesota, Freiburg);
- chestionare de *interese* (pentru interese profesionale, chestionarele lui Strong);
- chestionare de *opinii şi atitudini*.

După tipurile întrebărilor cuprinse în chestionar, putem distinge:

- chestionarele cu întrebări **închise** în care răspunsurile sunt furnizate dinainte, subiectul trebuie doar să opteze pentru una din variante. Întrebările închise pot fi dihotomice (ex. Îți place matematica? răspuns: DA sau NU), trihotomice (ex. Îți place să faci parte din același grup de activități cu colegul x? răspuns: întotdeauna/uneori/niciodată), precodificate multiplu sau în evantai (ex. Cum îți alegi prietenii? răspuns: foarte ușor/ușor/

greu/foarte greu). Dezavantajele întrebărilor închise sunt acelea că ele încorsetează libertatea subiectului, sugerându-i un anumit răspuns. Ca şi avantaje, aceste întrebări permit obținerea unor răspunsuri uşor de cotat, de recoltat şi de interpretat.

- chestionarele cu întrebări **deschise** lasă subiectului libertate deplină de a răspunde, de a alege conținutul, forma răspunsului (ex: Cum caracterizezi comportamentul tău față de colegii de clasă?). Răspunsurile la întrebările deschise ne oferă o serie de informații suplimentare cu privire la capacitatea elevului de exprimare în scris, de elaborare a unui răspuns personal etc. Oferă avantajul libertății depline de exprimare, fără a exista riscul sugestibilității. Răspunsurile la astfel de întrebări sunt mai dificil de analizat din punct de vedere cantitativ.
- chestionarele cu întrebări **mixte**, care alternează întrebările deschise cu cele închise, în care se începe cu întrebări deschise, iar pe măsura clarificării problemelor, se introduc întrebări de tip închis.

După modul de aplicare, chestionarele pot fi:

- **autoadministrate** (prin corespondență, din ziare, reviste etc.);
- **administrate de operator**, aici un rol important revenind relației dintre subiect şi operator.

În elaborarea întrebărilor trebuie evitate următoarele situații:

- întrebări neaccesibile prin structură şi stil (să nu vizeze informații pe care subiectul nu are cum să le dețină sau să nu conțină cuvinte cu rezonanță afectivă puternică);
- caracterul tendențios, care să sugereze un anumit gen de răspuns („Nu-i așa că în clasa voastră sunt probleme de disciplină?"), cu o conotație negativă;
- caracterul prezumtiv al întrebării (nu se poate întreba „Câte poezii ai scris?" fără să întrebi înainte „Ai scris vreodată poezii?");
- caracterul ipotetic („V-ar interesa...?" pentru că e destul de probabil ca subiectul să fie interesat într-o multitudine de probleme măcar o singură dată);

- caracterul personalizat, în special când e vorba de probleme delicate;
- reacția de rezistență, de teamă (ex.: Minți adesea? îl va determina să dea un răspuns negativ);
- suprasolicitarea subiectului.

E indicat ca activitatea de elaborare și de aplicare a chestionarelor să fie lăsată în seama specialiștilor, deoarece elevii tind să facă impresie profesorilor și, de aceea, de multe ori, răspunsurile sunt de fațadă (*Cosmovici*, 1996).

10.3.5.2. Ancheta pe bază de interviu este asemănătoare cu ancheta pe bază de chestionar și cu metoda convorbirii. Presupune raporturi verbale între participanți, aflați față în față, cu scopul obținerii unor informații. Interviul poate să fie dinainte structurat, anchetatorul să dețină întrebările dinainte, uneori chiar într-o ordine strictă. În această situație, raportul poartă o amprentă oarecum oficială. În dezvăluirea unor probleme mai delicate, este necesară o atmosferă cordială, de încredere, ordinea întrebărilor nu este strictă, pot apărea devieri de la forma inițială, în funcție de nevoile subiectului.

Davitz (1978) realizează o comparație între interviu și chestionar:

Tabel 10.1. Comparație interviu-chestionar (*Davitz*, 1978)

Interviu	Chestionar
Avantaje	
1. Nu cere subiectului să citească sau să scrie; 2. Este adaptabil la împrejurări neprevăzute; 3. Oferă numeroase ocazii pentru a se obține un eșantion reprezentativ de subiecți; 4. Permite abordarea unor teme complexe și delicate; 5. Permite examinatorului să verifice răspunsurile; 6. Permite ca mediul de intervievare să fie oarecum structurat.	1. Este mai ieftin și mai ușor de administrat; 2. Este impersonal, anonim; 3. Este completat după placul subiectului; 4. Garantează prezentarea uniformă a răspunsurilor;

Interviu	Chestionar
Dezavantaje	
1. Necesită examinatori calificați; 2. Este supus înclinațiilor subiective și imprevizibile ale examinatorului; 3. Volumul de răspunsuri este mare și greu de structurat.	1. În general se înapoiază încet; 2. Trebuie să prezinte o automotivare totală; 3. Identificare nesigură a celui care răspunde; 4. Nu permite verificarea ușoară a răspunsurilor.

Chestionar *vs* interviu

Cercetarea cu ajutorul metodei anchetei poate utiliza fie chestionare, fie interviuri pentru a obține informații. Prin chestionar, întrebările sunt prezentate în formă scrisă, iar subiectul va răspunde tot în scris. Interviurile implică interacțiune verbală (*one-on-one*) între un intervievator (cadru didactic, psiholog școlar) și un respondent (elev, părinți, cadru didactic), fie față în față, fie telefonic. În general, chestionarul este mai ușor de utilizat, poate fi administrat în grup, poate fi trimis chiar prin corespondență subiecților. Permit și anonimatul subiecților (când e indicat sau se dorește acest lucru). Pe de altă parte, chestionarul presupune ca respondentul să știe să citească și să fie capabil să înțeleagă întrebările. Multor elevi poate să li se pară plictisitor să citească întrebările și apoi să răspundă în scris, acest lucru putând determina scăderea motivației.

Cu ajutorul interviului, există șanse crescute ca intervievatorul și intervievatul să stabilească un raport direct, intervievatul va considera interesant să discute cu cel ce realizează interviul și se asigură astfel și înțelegerea tuturor întrebărilor. Tehnica permite astăzi interviuri telefonice asistate de calculator, în care întrebările apar pe monitorul calculatorului iar răspunsurile se constituie direct ca bază de date pentru prelucrarea ulterioară (*computer-assisted telephone interview „CATI" system*).

10.3.6. Metoda biografică (anamneza)

Termenul de „anamneză" este utilizat preponderent în medicină,

unde desemnează reconstituirea istoricului unei maladii. În psihologie, metoda biografică implică analiza datelor privind trecutul unei persoane şi a modului ei actual de existenţă (*Cosmovici*, 1996).

Această metodă este esenţială pentru stabilirea profilului personalităţii subiectului şi pentru explicarea comportamentului actual. Ea se axează pe şirul evenimentelor, încercând să stabilească anumite relaţii între unele evenimente cu rol de cauză şi altele cu rol de efect, unele evenimente-scop, alte evenimente-mijloc. Metoda ne oferă o imagine unitară asupra subiectului, dar rareori poate să ne ofere informaţii pertinente ca metodă singulară de cunoaştere a unei individualităţi. Este indicat să fie pusă în relaţie cu alte metode (observaţia, convorbirea, interviul sau chestionarul). Unii autori propun, pe lângă analiza întregii vieţi, şi analiza unei zile obişnuite (*Thomae*, 1968, *apud Zlate*, 2000). Datele obţinute sunt analizate din următoarele perspective:

- Categorii formale (uniformitate-schimbare, armonie-perturbare);
- Categorii cognitive (închis-deschis, prietenos-duşmănos);
- Categorii existenţiale (de motivaţie: tematica reglatoare, tematica creativă);
- Categorii reacţionale (adaptare, mecanisme de apărare).

Psihanaliza a acordat atenţie sporită trecutului unei persoane, dar analiza este simplistă, fiind rezumată la conflicte inconştiente cu substrat erotic. *Adler* şi *Rogers* au încercat şi ei explicarea fenomenelor psihice dintr-o altă perspectivă decât *Freud*.

Relaţiile pe care individul le stabileşte pe parcursul întregii vieţi sunt puncte de sprijin în cristalizarea caracterului. *Cosmovici* (1998) insistă asupra importanţei relaţiilor de familie, în special cu părinţii. Dacă atmosfera este tensionată, copilul este stresat, în tensiune. Deşi divorţul influenţează negativ viaţa afectivă a copilului, mai ostilă este convieţuirea într-o atmosferă plină de conflicte. Situaţia foarte gravă este atunci când fiecare părinte încearcă să atragă copilul de partea sa.

Se semnalează trei erori majore în relaţia părinţi-copii:

- Părinţi prea severi – orizontul copilului este îngrădit de interdicţii, certuri, bătaie. Personalitatea unui astfel de copil este anihilată, copilul va fi mereu anxios. În cazul în care copilul are un sistem nervos puternic, el se va transforma într-un spirit anarhic, revoltat împotriva oricărei autorităţi;
- Părinţii îşi răsfaţă prea mult copilul, îi satisfac toate capriciile, nu-i încredinţează sarcini şi responsabilităţi. Acest copil nu va învăţa, nu va munci, dar va avea mereu pretenţii. E posibil să devină delincvent, deşi pot să provină deseori din familii onorabile;
- Inconsecvenţa educativă, adică atunci când copilul comite aceeaşi greşeală repetat, într-una din situaţii este iertat, iar ulterior este pedepsit. Copilul devine dezorientat, încăpăţânat, capricios, dificil.

Dacă părinţii tratează inechitabil copiii, se nasc sentimente de invidie, apare pâra, minciuna, apar animozităţi, adică se pot deforma caractere.

Cercul de prieteni influenţează foarte mult copiii, în special în perioada pubertăţii (*Cosmovici*, 1998). Metoda biografică, utilizată susţinut şi în interrelaţii cu alte metode, ne oferă informaţii importante (ca cele prezentate mai sus) pe baza cărora putem stabili cauze ale unor comportamente şi atitudini indezirabile, dezadaptative. O variantă mai nouă a metodei este cauzograma, în care cercetătorii îşi propun să stabilească exact relaţii de diferite tipuri între evenimente. *E.I. Golovahna* şi *A.A. Kronik* (1984) propun o metodică interesantă. Subiecţii, după un interviu scurt, non-directiv, sunt consideraţi „experţi" în propria viaţă şi li se cere să alcătuiască o listă de 15 evenimente pe care le consideră semnificative în viaţa lor. Evenimentele sunt puse în relaţii cauză-efect, scop-mijloc. Aceste relaţii sunt tabelate şi prezentate în formă grafică (se alcătuieşte cauzograma) (*apud Zlate*, 2000).

Metoda biografică prezintă avantajul autenticităţii datelor, dar nu poate fi eliminat riscul deformării sau al relatării incomplete (*Zlate*, 2000).

10.3.7. Analiza produselor activităţii

Cosmovici (1996) consideră această metodă ca procedeu al metodei biografice, alături de analiza documentelor şcolare. Sunt considerate

produse ale activității (în special la elevi) desenul, creațiile în cadrul unor activități de modelaj, producții literare (compunere, poezie, eseu, povestiri etc.).

Forțele psihice ale individului sunt exprimate nu doar verbal sau motric, ci și în astfel de producții proprii. Cadrul didactic poate să surprindă ușor dispoziția afectivă sau chiar structura afectiv-motivațională a elevului din tonul și conținutul povestirii, din tematica aleasă în desenele cu temă la alegere, din culorile utilizate, din forma liniilor, gradul de apăsare în scris și în desen etc. Astfel de indicii sunt considerate fundamentale în interpretarea unor teste proiective de personalitate (desenul omulețului, desenul familiei etc.). Pentru copiii de vârstă mai mică, modalitatea de organizare a spațiului de joacă, de antrenare în joc pot constitui indicii ale tipului temperamental și ale profilului caracterial.

10.3.8. Testul

Testul este considerat un experiment standardizat. De exemplu, un grupaj de probleme de judecată, așezate în ordinea dificultății, poate alcătui un test de gândire pe baza unor cercetări practice anterioare. Acest test se poate aplica în continuare unui lot reprezentativ de elevi de aceeași vârstă și formație școlară. Rezultatele obținute se ordonează ca reper pe o scală ordinală, fiecare reper reprezentând un anumit nivel intelectual în domeniul respectiv. Această scală obținută prin testarea unui lot de referință devine un etalon la care vom raporta rezultate de la testările ulterioare.

Pichot definește testul ca „o situație experimentală standardizată, servind drept stimul unui comportament. Acest comportament este evaluat printr-o comparație statistică cu acela al altor indivizi plasați în aceeași situație, ceea ce permite clasificarea subiectului examinat, fie cantitativ, fie tipologic" (*apud Radu*, 1991).

Dacă se urmărește să se determine vocabularul unui copil la o anumită vârstă, se va utiliza o listă de cuvinte luată la întâmplare din dicționar după anumite criterii pentru a constitui un eșantion reprezentativ. Rezultatul la test trebuie să oglindească vocabularul general al copilului pentru a putea fi considerat un indicator real. Pentru a utiliza un test trebuie să se cunoască foarte bine din punct de vedere teoretic și

aplicativ aptitudinea, aria psihologică ce urmează a fi testată, pentru a putea interpreta corect rezultatele.

Scopul final al testării îl reprezintă situarea persoanei testate într-un cadru de clasificare, obținut prin testarea unui grup mai larg numit grup de referință. Se poate schița următoarea paralelă între experiment și test (*Radu*, 1991):

Tabelul 10.2: Comparația interviu-test (*Radu*, 1991)

Experimentul	Testul
- instrument de cercetare; - situația (S) este supusă unei variații sistematice (deci S variabil); - urmărește dezvelirea unei legități sau regularități: legea de variație a lui y în funcție de r, z ...; - stabilirea unei relații cauză-efect; - străin de judecata de valoare, de evaluare.	- instrument de evaluare; - situație standardizată (S-constantă); de aici concluzia că testul este un experiment subordonat; - relevă diferențe individuale și urmărește evaluarea acestor diferențe; - evaluarea în raport cu un tabel de norme (etalon) sau o tipologie stabilită pe o colectivitate de referință; - urmărește situarea individului în reperele unei scări (tabel de norme), în cadrul de clasificare prestabilit.

Metodele psihometrice urmăresc măsurarea capacităților individului în vederea stabilirii prezenței sau absenței lor, mai exact a nivelului lor de dezvoltare. Termenul de test a fost introdus de *J. McKeen Cattel* (1860-1944) în 1896. Primele teste utilizate au fost cele pentru determinarea dezvoltării intelectuale a copiilor, teste propuse de *Alfred Binet* și ulterior de *Münsterberg* pentru a determina aptitudini în vederea selecției profesionale.

Azi testele vizează orice funcție psihică în diverse domenii de activitate. Pe baza testului (probă relativ scurtă) se obțin date obiective în legătură cu anumite funcții psihice ale subiectului (diagnostic) iar pe baza acestor informații, specialistul poate formula un prognostic asupra dezvoltării ulterioare. Testul trebuie să îndeplinească cerințe de **validitate** (să măsoare ceea ce își propune să măsoare), de fidelitate (să se obțină rezultate aproximativ identice la aplicări repetate la același subiect) și **standardizare** (să se aplice în condiții identice tuturor

subiecților). Condițiile identice se referă la conținutul și forma testului, la instrucțiunile ce li se vor da subiecților, la atitudinea examinatorului față de probă și față de subiectul examinat, la timpul efectiv de lucru. **Etalonarea** este o altă condiție necesară, adică presupune existența unei unități de măsură pentru rezultatele obținute.

Clasificarea testelor

1. **După modul de aplicare:**
   a. Individuale;
   b. Colective.
2. **După materialul folosit:**
   a. Verbale;
   b. Nonverbale.
3. **După durata lor:**
   a. Cu timp limitat;
   b. Cu timp nelimitat.
4. **După scopul urmărit prin testare:**
   a. Teste de performanță (teste de cunoștințe, teste de nivel intelectual, teste de aptitudini, teste de inteligență);
   b. Teste de personalitate;
   c. Teste de comportament.

Limite ale utilizării testelor

Roșca, Al. (1963, *apud Radu*, 1991) consideră că testele vizează rezultatul, fără a ține seama de modalitatea de obținere a acelui rezultat.

Se recomandă: (1) crearea unor teste în concordanță cu specificul socio-cultural al populației pe care urmează să fie aplicate; (2) utilizarea unor baterii de teste, nu a unui test singular pentru diagnosticarea unei funcții psihice; (3) rezultatele la teste trebuie puse în legătură cu rezultatele obținute prin alte metode de cercetare și cu activitatea practică.

10.4. FIȘA PSIHO-PEDAGOGICĂ

Este un instrument utilizat atât de cadrele didactice, cât și de psihologii școlari, ce se completează sistematic pentru fiecare elev în

parte, în vederea obținerii unor informații despre personalitatea lor, dar și despre familie, sănătate etc. pentru o cunoaștere globală a problematicilor ridicate de fiecare elev în parte dar și de relațiile ce se stabilesc în colectivul școlar. Se completează pe baza interviurilor, a observațiilor, a documentelor școlare, a vizitelor la domiciliu, a discuțiilor cu părinții, prin aplicarea unor teste etc.

Fișa psiho-pedagogică este indispensabilă cadrului didactic și în special dirigintelui, din conținutul ei se pot extrage informații despre factori de importanță majoră în formarea acestuia. Trebuie urmărită dinamica sau, dimpotrivă, constanța, persistența anumitor factori, comportamente cu rol major în viața copilului. În continuare este prezentat un model de astfel de fișă psiho-pedagogică (*Cosmovici*, 1998):

I. Date personale
Numele și prenumele:
Data nașterii:
Locul nașterii:
Domiciliul actual:
Școala urmată în prezent:
Școli urmate anterior:
II. Mediul familial
Numele și profesia tatălui:
Numele și profesia mamei:
Relațiile dintre părinți:
Nivelul de educație:
Frați, surori, alte persoane care locuiesc împreună cu familia (vârsta, ocupație):
Condiții de locuit:
Condiții materiale și nivelul cultural al părinților:
Influențe extrafamiliale:
III. Starea de sănătate
Antecedente ereditare:
Antecedente personale:
Starea generală a sănătății:
Mențiuni medicale cu importanță pentru procesul de învățământ:

IV. Rezultate școlare și preocupări ale elevului
Mediile generale din ultimii ani:
Obiectele la care a obținut mediile cele mai bune/slabe:
Succese deosebite (competiții, cercuri etc.):
Preocupări în afara școlii:
Factori explicativi ai reușitei/nereușitei școlare:
V. Date asupra structurii psihologice
Aptitudini și capacități intelectuale – atenție, inteligență, memorie, limbaj, creativitate.
Trăsături de caracter – sârguință, organizarea eficientă a studiului, disciplina în clasă, colegialitate, modestie.
Trăsături de temperament – extravertit sau introvertit, energic, activ, emotiv, sentimental, rece, sensibilitate afectivă redusă.
VI. Caracterizare sintetică
Nivelul pregătirii școlare:
Nivelul inteligenței:
Aptitudini sau interese speciale:
Trăsături de caracter mai pregnante:
Particularități temperamentale dominante:
Orientare școlară și profesională (dorința părinților, aspirațiile realiste ale elevului, părerea profesorului:
Recomandări de ordin pedagogic (precizarea unor obiective educaționale concrete și a intervențiilor educative oportune):

10.5. ACTIVITĂȚI PENTRU CUNOAȘTERE ȘI AUTOCUNOAȘTERE

La nivelul ciclului primar sunt necesare activități ce se pot realiza în cadrul lecțiilor de educație civică, în scopul realizării unei cunoașteri complexe nu doar referitoare la capacitățile intelectuale sau la nivelul înclinațiilor sau aptitudinilor pentru unul sau altul din obiectele de studiu, ci și la sistemul afectiv-motivațional, mobiluri comportamentale, relații sociale, stima de sine, încredere în forțele proprii etc.

O cunoaștere multilaterală a personalității elevului servește la o relaționare adecvată a cadrului didactic cu clasa de elevi. Cunoscând elevii, se pot anticipa, de exemplu, „liderii" formali ai clasei și se pot stabili cauzele unei manifestări colective (în funcție de liderii formali),

de exemplu, acte agresive asupra colegilor din clase mai mici, egoism față de anumiți colegi, atitudini necolegiale etc.

Cunoscându-i, dascălii pot ajuta elevii să se autocunoască, iar acest lucru este cu atât mai ușor de realizat dacă se desfășoară sub forma unor activități recreative de joc.

În continuare vor fi prezentate câteva competențe pe care elevul e indicat să le dețină pentru a se cunoaște mai bine (*Zunker*, 1997).

Competențe I. Cunoașterea importanței conceptului de sine:

- să descrie caracteristici pozitive proprii, așa cum se vede el pe sine și cum este văzut de alții;
- să identifice modalitatea în care propriile comportamente pot influența situațiile în cadrul școlar și familiar;
- să descrie influențele comportamentului asupra sentimentelor și acțiunilor celor din jur;
- să dea exemple de atitudine pozitivă față de sine;
- să-și identifice interesele, abilitățile, punctele forte și pe cele slabe (calități și defecte);
- să descrie traiectul obținerii unor beneficii/performanțe prin muncă.

Competențe II. Deprinderi necesare pentru a interacționa cu alții:

- să descopere că oamenii sunt unici;
- să descopere modalități eficiente de a interacționa cu ceilalți;
- să ofere soluții posibile pentru a rezolva conflicte cu colegii sau cu adulții;
- să demonstreze unele abilități necesare pentru a fi membru al unui grup;
- să descopere surse și efecte ale presiunii grupului;
- să indice comportamentele potrivite în situații în care presiunea grupului este împotriva propriilor concepții/idei;
- să devină conștient de diferențele culturale, a stilurilor de viață, a atitudinilor și a abilităților.

Strategii

- Într-un grup de discuții, cereți elevilor să completeze propoziții de tipul[1]:
  - Sunt fericit când...
  - Sunt trist când.....
  - Mi-e teamă când...;
- Cereți elevilor să alcătuiască o listă/să deseneze persoanele cu care au vorbit în timpul săptămânii. Pe grupe se vor discuta tipuri de relații pe care le-au avut cu persoanele respective;
- Cereți elevilor să descrie un elev și apoi să se descrie pe ei înșiși. Discutați diferențele individuale;
- Jocuri „Cine sunt eu", în care un elev imită un personaj, iar ceilalți încearcă să ghicească;
- Cereți elevilor să selecteze imagini, fotografii din ziare, evenimente, locuri și personalități de care sunt interesați. Împărtășiți opiniile în grup;
- Cereți elevilor să puncteze modalități în care pot fi caracterizate persoanele;
- Cereți elevilor să se autocaracterizeze;
- Cereți elevilor să răspundă la următoarele întrebări în scris sau oral:
  - ce fac eu cel mai bine?
  - care sunt scopurile mele?
  - ce nu pot să fac?
  - cu cine mă asemăn?
  - prin ce sunt diferit de ceilalți?
- Cereți elevilor să alcătuiască liste cu:
  - ceea ce îmi place

    și
  - ceea ce nu îmi place.

  Comparați listele și discutați varietatea opțiunilor;
- Formați un grup „Cine sunt eu?" cu care să stabiliți o întâlnire săptămânal pe parcursul căreia fiecare persoană va descrie o caracteristică personală a unei persoane ce realizează o anumita

activitate (meserie). Analizează lista în cadrul unei discuții viitoare;
- Cereți elevilor să enumere câteva lucruri care îi interesează și să descrie cum au ajuns să fie interesați de activitățile respective.

Capitolul XI

RELAŢII PROFESOR-ELEVI

11.1. TIPURI DE RELAŢII PROFESOR-ELEVI

Un factor ce s-a dovedit a fi extrem de important în realizarea unu climat favorabil în colectivele de elevi este fără îndoială profesoru De-a lungul evoluției școlii atitudinile cadrului didactic față de elevi a cunoscut o gamă extrem de variată mergând de la o autoritate absolut *„magister dixit"* până la pedagogia nondirectivistă, de acceptare necon diționată a tuturor manifestărilor elevilor, fără cerințe sau intervenț directe și categorice. Am văzut că funcția principală a educatorului est aceea de conducere și dirijare a procesului educațional chiar dac controlul exercitat de acesta este diferențiat în funcție de natura sarcini de nivelul dezvoltării elevilor, de obiectivele urmărite. Plecând de l acest fapt se pot distinge următoarele tipuri de relații profesor-elev relația de tip *autocratic, democratic și laissez-faire.*

11.1.1. Relația de tip autocratic

Relația de *tip autocratic* – întâlnită încă din antichitate atinge u maximum în evul mediu, ea bazându-se pe raporturi de autoritate dintr educator și educat, raporturi unidirecționale în care profesorul este c care întotdeauna dispune iar elevul este obligat să se supună fără a ave posibilitatea formulării unor opinii personale. Întotdeauna scopuril obiectivele grupului sunt stabilite de conducător, de asemenea s metodele de rezolvare a acestora. Mai mult decât atât conducătorul d acest tip fixează sarcini pentru fiecare membru al grupului precum ș secvențele ce trebuie parcurse, fără ca acesta să le cunoască dinainte. Î cele mai multe cazuri liderul autocrat nu participă la viața grupului, at doar când formulează cerințele. În cazul *leadership*-ului autocrat elevul este doar „obiect al educației" care trebuie să se conformez

necondiționat. Independența, spiritul de inițiativă, originalitatea sunt complet înăbușite. Chiar dacă acest tip de relație a aparținut vechilor sisteme de educație nu putem spune că ele au dispărut complet. Mai întâlnim și astăzi în unele școli reprezentanți ai acestor modele. Studiile întreprinse de către *Lippit* și *White* au scos în evidență faptul că în grupurile autoritare indivizii devin ostili sau agresivi și manifestă atitudini de supunere. Frecvența agresiunii și actelor ostile este aproximativ de opt ori mai mare decât în grupurile democratice, trecându-se treptat de la o agresiune interpersonală la una colectivă împotriva unui singur individ ce devine *„țap ispășitor"* (*Lippit* și *White apud Golu*, 1974). În grupurile autoritare comportamentul liderului provoacă de regulă tensiune care va genera agresivitate. După opinia lui *V. Pavelcu* (1976) tipul autoritar favorizează din partea elevilor reacții de ezitare, șovăială, instabilitate, uneori închidere în sine, anxietate, neîncredere în sine sau cum spuneam mai sus ostilitate și agresivitate.

11.1.2. Relația de tip democratic

Relația de *tip democratic* – se caracterizează în principal prin spirit de colaborare, de cooperare ce se bazează pe existența unor interese comune. În grupurile democratice relațiile dintre elevi sunt relaxate, aceștia sunt antrenați în stabilirea scopurilor activității, a mijloacelor de realizare precum și în alegerea metodelor de parcurs. Liderul – profesorul va încerca să devină un membru obișnuit al grupului care va sugera anumite idei fără să le impună, grupul va fi cel care va decide. Stilul de *leadership* democratic va induce o motivație superioară care va înlătura tensiunea și agresivitatea și va asigura eficiența grupului. Relațiile interpersonale pozitive vor susține dinamica activității. În grupurile democratice elevii pot solicita sfaturi din partea profesorului dar nu sunt obligați să le aplice, se vor putea asocia în subgrupuri în vederea desfășurării unei activități, cunoscându-i toate secvențele ce trebuie parcurse până la finalizare. Inițiativa, curajul, spiritul de independență, dorința de colaborare sunt alimentate de către un asemenea tip de lider. Să nu uităm că în procesul de colaborare profesor-elevi avem de-a face cu un om format și cu alții în formare care au nevoie totuși de orientare, de îndrumare.

De aceea profesorul chiar dacă nu se implică uneori direct în

acțiunile întreprinse de elevi, el veghează ca acestea să-și păstreze un anume caracter, să nu depășească limitele psiho-fizice de vârstă și individuale. Relația dintre profesor și elevi este în acest caz o relație de muncă în care fiecare știe exact ce are de făcut, știe să respecte pe celălalt și să-l ajute la nevoie. Profesorul este cel care organizează activitatea, mai bine zis, creează condiții pentru buna desfășurare a unei activități care să permită și să ceară în același timp elevilor inițiativă, creativitate, independență, dorință de reușită. Tipul democratic este după opinia lui *V. Pavelcu* (1976) expresia unei forme superioare a tactului pedagogic. Tipul democratic își câștigă prestigiul prin apropierea față de elevi care este stenică, dinamică, creatoare și facilitează autonomia și independența elevilor.

11.1.3. Relația de tip *laissez-faire*

Relația de tip *laissez-faire* – se caracterizează prin faptul că liderul lasă ca lucrurile să se desfășoare de la sine, el devine pasiv, limitându-și participarea la maximum, lăsând copiilor libertatea inițiativelor. *Leadership*-ul de tip *laissez-faire* adoptă de regulă o atitudine prietenoasă dar indiferentă și de non-implicare – scopurile sunt fixate de grup, membrii acestuia împart sarcinile, își oferă ajutorul și informațiile de care au nevoie. Ideea despre acest tip de conducător a apărut în concepția reprezentanților educației libere exprimată inițial în scrierile lui *J.J. Rousseau*. Curentul „educației noi" reia această idee care accentuează rolul și importanța copilului și subliniază faptul că prin natura sa copilul manifestă tendința de a se dezvolta spre bine, rolul educatorului este numai de a crea condițiile necesare acestei dezvoltări. În această perspectivă educatorul trebuie să se supună intereselor și inițiativelor copilului – el devenind așadar doar un consultant. În grupurile de tip laissez-faire chiar dacă relațiile dintre copii nu sunt tensionate ca în cazul celor autoritare totuși se observă o participare slabă a elevilor la diferite activități, elevii sunt apatici, neatenți, descurajați, simțind indiferența și neimplicarea cadrului didactic. Referitor la acest tip de cadru didactic *V. Pavelcu* (1976) consideră că ne aflăm în fața unui om care și-a greșit cariera, nu are interese dominante, este o fire slabă, care se retrage din fața dificultăților și se refugiază în lumea sa personală.

11.2. OBSERVAȚII ASUPRA TIPULUI DE RELAȚII PROFESOR-ELEVI

Dacă am fi puși în situația de a recomanda un anume tip de relație profesor-elevi fără îndoială că ne-am opri asupra celui democratic. Liderul democratic se caracterizează prin următoarele însușiri, cu efecte pozitive asupra membrilor grupului și asupra atmosferei din grup (*Faverge apud Radu*, 1994):

- senzitivitate – care presupune perceperea și înțelegerea sentimentelor și nevoilor membrilor grupului, a temerilor acestora aflate în spatele cuvintelor;
- permisivitatea – implică acordarea dreptului fiecăruia de a se exprima fără să fie sancționat imediat, judecat, evaluat;
- nondirectivitatea – presupune acceptarea părerilor, supunerea acestora atenției grupului, reformularea lor dacă este cazul fără a distorsiona mesajul, semnificația inițială.

Cele trei tipuri de relații nu sunt tranșante și exclusive ci doar dominante pentru că în activitatea didactică sunt situații când un profesor trebuie să ia o decizie în favoarea grupului fără ca acesta să fie consultat, sunt apoi situații care presupun o intervenție rapidă, promptă, categorică a cadrului didactic. Prin urmare sunt activități în care stilul autoritar este cel care asigură eficiența grupului. Relația profesor-elevi este o relație complexă care implică un dialog permanent în care fiecare trebuie să-și cunoască rolul și locul când de expeditor când de destinatar. Relația profesor-elevi dezvoltă aspecte formale legate de muncă, de învățare dar și aspecte informale afective, de simpatie-antipatie sau chiar indiferență.

Aceste relații pot avea caracter stenic sau astenic influențând gradul de angajare, de participare a elevului la activitățile grupului.

M. Marchand (*apud Marcus*, 1987) distinge următoarele tipuri de profesori: tipul amorf, egoist, indiferent care ignoră viața grupului; tipul egocentric care alimentează tensiuni și conflicte; tipul care stabilește contacte cu elevii, este camarad, amic cu aceștia. Același autor subliniază că atitudinea de a se deschide în fața elevului este dominanta personalității unui profesor autentic iar egocentrismul este principala trăsătură negativă.

Studiile efectuate asupra personalității profesorului, centrate cu deosebire pe relațiile acestuia cu elevii disting următoarele structuri de comportament care par să aibă o importanță aparte (*Ryans – apud Ausubel, Robinson*, 1981):

- Structura A – cuprinde profesorul caracterizat prin afecțiune, prietenie, înțelegere, opus celui egocentric, distant și mărginit;
- Structura B – se caracterizează prin responsabilitate, spirit metodic, acțiuni sistematice opus șovăielnicului, neglijentului, dezordonatului;
- Structura C – se referă la profesorul stimulativ, imaginativ, entuziast opus invertului și rutinatului.

Toate studiile întreprinse pe această temă dovedesc faptul că tipul de conducere democratic este superior celorlalte generând un comportament mai acceptabil din punct de vedere social și o dorință mai mare de angajare în îndeplinirea sarcinilor. Investigațiile realizate de *Lewin, Lippit* și *White* la care aproape toți autorii fac trimitere scot în evidență următoarele aspecte:

- numărul comportărilor agresive în grupurile conduse autoritarist crește în absența liderului;
- liderul autoritar în cele mai multe cazuri este antipatizat;
- timpul cheltuit într-o activitate de muncă sau învățare de către un grup condus autoritar scade în mod vertiginos în absența liderului.

Redăm mai jos acest grafic după *Ausubel* și *Robinson* (1981):

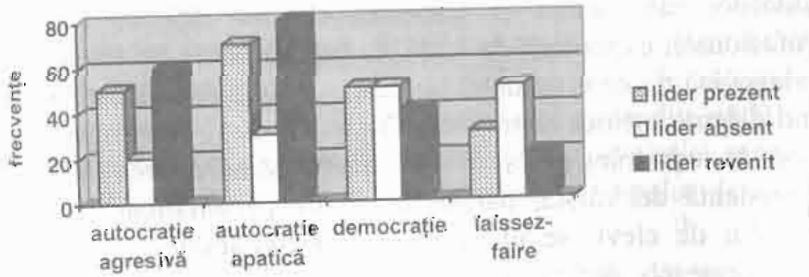

Figura 11.1. Procentul de timp cheltuit în angajarea rezolvării de sarcini în cazul diferitelor tipuri de conducere

Prin urmare rezultă că afecțiunea cadrului didactic corelează cu randamentul elevilor la învățătură, aceştia devenind în plus mai creativi, mai ingenioşi. Profesorul democratic asigură elevilor săi un suport emoțional cu efecte pozitive asupra performanței.

Elevii simțind „căldura" profesorului se identifică cu această sursă de acceptare, de aprobare şi sunt mai deschişi să asimileze valoarea promovată de el şi astfel devin mai motivați în învățare.

Mai adăugăm la acestea faptul că profesorii mai entuziaşti, mai inventivi, mai stimulativi cu o atitudine pozitivă față de disciplina pe care o predau au şanse mai mari să obțină performanțe în munca cu elevii.

11.3. MOTIVAȚIE ŞI AUTORITATE ÎN GRUPURILE ŞCOLARE

De reținut este faptul că în orice grup, deci şi în grupul şcolar trebuie să existe o autoritate care exercită influența – în absența acesteia acțiunea în comun este imposibilă. Comunitățile umane în cazul nostru clasa implică o influență autoritară ce se transmite de la o persoană (profesor) ce deține o poziție ascendentă (profesională, de vârstă) față de elevi.

Se pune aici aşadar problema raportului dintre autoritate şi motivație, problemă amplu studiată de psihologi, sociologi şi pedagogi. Ce se înțelege prin autoritate? ea este „o forță sau un drept de a comanda, o persoană, un lider care exercită acest drept, fie o influență a unei opinii, teorii sau cărți" (*Pavelcu*, 1974). Referindu-ne la profesor, autoritatea acestuia sau prestigiul său în fața elevilor rezultă din sinteza calităților sale, stima şi respectul elevilor față de competența sa profesională, experiența de viață, cultura sa generală, tactul şi măiestria pedagogică de care dă dovadă. Profesorul îşi exercită autoritatea folosind diferite metode şi mijloace începând de la convingere şi lămurire până la constrângere şi autoritarism. Manifestarea autorității este dependentă de vârstă, particularități de personalitate, climat, natura grupului de elevi, sexul acestora, caracteristicile acțiunii ce trebuie desfăşurate.

Membrii unui grup se supun autorității din diverse motive – înțeleg necesitatea acțiunii, valoarea, semnificația scopului urmărit, teamă,

uneori o oarecare comoditate ce nu solicită spirit de inițiativă, efort personal.

În privința supunerii, studiile efectuate de *J. Piaget*, subliniază faptul că există o evoluție a copilului de la naştere până la vârsta adolescenței – evoluție marcată de o înțelegere diferită a regulii şi normei.

Astfel în perioada copilăriei caracterizată de aşa numita „morală heteronomă", se manifestă supunerea uneori necondiționată față de cerințele formulate de adult. De aici şi predominanța unei motivații de natură extrinsecă. Influența autoritară se exercită printr-o serie de măsuri coercitive pe care copilul chiar le acceptă din motive de protecție. Respectul este dat de afecțiune dar şi de teamă.

J. Piaget subliniază că este suficient ca ființele respectate să dea ordine celor ce-i respectă şi mai ales să le interzică ceva pentru ca aceste dispoziții să fie simțite ca obligatorii şi să producă sentimentul de datorie.

Prima morală a copilului este aceea de ascultare şi primul criteriu al binelui este pentru cei mici, vreme îndelungată, voința părinților.

Odată cu intrarea copilului în şcoală, prestigiul părinților începe să scadă, transferându-se asupra învățătorului, respectul unilateral şi supunerea necondiționată sunt înlocuite treptat cu un respect bilateral, prin reciprocitate. Morala copilului devine autonomă, se socializează.

Perioada de la 10 la 18 ani este încărcată de elanuri, de inițiative care uneori contravin regulilor grupului său opiniilor adulților. Pe acest fond pot apărea conflicte între adolescent şi cei care exercită autoritatea – în această etapă problema relațiilor profesor-elevi capătă noi valențe – stilurile de conducere îşi manifestă eficiența. Această decentrare a eului determină şi o transformare a motivelor din extrinseci în intrinseci, satisfacțiile vin din desfăşurarea înseşi a activității şi nu din laudă sau oarecare recompense. Aceste modificări, în planul evoluției morale-motivaționale determină şi anumite caracteristici ale tipului de relații profesori-elevi.

Este greu de crezut că un adolescent va acționa, dominant, din frică, teamă şi nu din respect şi înțelegere a situației. Antrenat în activități de muncă sau învățare elevul ajunge să se cunoască pe sine şi

pe celălalt să se controleze dar și să poată la rându-i exercită control și influență asupra altora.

Privitor la acest mecanism sau proces al decentrării progresive a personalității *V. Pavelcu* are o concepție interesantă deosebind două aspecte ale înțelesului:

- ✓ și anume sensul ce se referă la conținutul afectiv, valoric ce reflectă relația subiectului cu obiectul și semnificația sau aspectul intelectual, ce exprimă relațiile dintre obiecte.

Înțelesul – după opinia lui *V. Pavelcu* – reprezintă simultan atitudine dar și natura relațiilor.

Aceste două componente se difuzează progresiv pe măsură ce se complică relațiile dintre individ și mediu – deci pe măsură ce copilul evoluează „Obiectivarea lumii externe și interne se efectuează prin cunoașterea relațiilor între fenomene, prin formarea de contexte, sisteme și structuri relativ stabile" (*Pavelcu*, 1974, p. 78). Un obiect are la început o oarecare semnificație ce se modifică pe măsură ce copilul plasează obiectul în alte contexte. Exemplu – mărul la început are un sens alimentar, de satisfacere a unei trebuințe biologice primare, treptat el poate fi plasat într-un nou context de „fruct-pom-grădină", mai apoi poate deveni obiect de satisfacție estetică etc. Acest proces de decentrare a eului și obiectivare a conștiinței de sine implică o transformare a motivelor extrinseci în motive intrinseci fără ca acestea din urmă să ia locul în totalitate celor dintâi. Conștientizând propria valoare, propriul eu, simultan cu valorizarea celorlalți, individul va începe – mai ales în perioada adolescenței – să aibă anumite atitudini față de propriile desfășurări sufletești „să se nască un sentiment față de un sentiment" (*Pavelcu*, 1974). Lumea valorilor la care individul va adera, le va recunoaște și adopta se naște prin intelectualizarea sentimentelor, proces complex și de durată care este dependent de relația noastră cu noi înșine precum și de relația noastră cu alții.

În acest context putem conchide că un elev ajunge să înțeleagă autoritatea, menirea acesteia numai dacă se cunoaște pe sine suficient și se raportează obiectiv la cei din jurul său.

Capitolul XII

CLASA DE ELEVI CA GRUP SOCIAL

12.1. CE ESTE UN GRUP SOCIAL?

Interesul pentru studierea grupului social mic a devenit mai evident după cel de-al doilea război mondial, odată cu dezvoltarea ramurilor aplicative ale psihologiei sociale. Încercările de definire a grupului mic au fost foarte numeroase, unele încercând să acorde atenție sporită aspectelor sociale ale grupului, altele dimpotrivă concentrându-se asupra coordonatelor psihologice.

În *Dicționarul de psihologie socială* (1981) grupul este definit ca „o pluralitate de persoane, asociate într-un anume fel între ele prin legături integrative de tip normativ, comunicativ, afectiv, funcțional".

Deducem de aici că într-un grup există anumite norme ce coordonează activitatea grupului, norme cunoscute și acceptate de membrii grupului.

În cadrul relațiilor ce se nasc în cadrul grupului pot apărea relații de tip simpatetic de coloratură diferită – atracție, respingere, indiferență.

Otto Klineberg (*apud Golu*, 1974) subliniază ca studiul grupului mic se referă la măsura în care conduita unui individ este afectată de prezența actuală a altora.

O definire mai cuprinzătoare este oferită de *M. Sherif* și *C.W. Sherif* (1974) care susțin că grupul este constituit dintr-un număr de membri, care se deosebesc prin *status*-uri și *roluri*, asumate și/sau atribuite, posedă, aderă la un set de norme și valori care reglementează conduita în grup. *P. Golu* definește grupul mic astfel „ansamblu relativ redus de indivizi aflați în relații interpersonale de cooperare, comunicare, autoritate, apreciere, concurență mai mult sau mai puțin unitare constituind „celula" fundamentală a psihologiei sociale, la acest nivel desfășurându-se fenomene psihosociale de bază cum sunt interacțiunea, inter-

comunicarea și interinfluența (*apud Popescu-Neveanu*, 1978, p. 291).

În abordarea grupului mic se impune delimitarea între grupul de referință și grupul de apartenență. Grupul de apartenețǎ exprimă relaționarea, participarea unui individ la o structură socială. Grupul de apartenență este acel grup în care, un individ este implicat în calitate de membru al unui ansamblu de relații, de activități, de valori care modelează conduitele individului, de afiliere, de recunoaștere, de identitate (*Doron, Parot*, 1999). Grupul de referință (termen introdus de *H.H. Hyman*) este grupul din care un individ ar vrea să facă parte, la care se raportează și care îl influențează în direcția constituirii seturilor de atitudini-valori. El exprimă stabilirea relațiilor preferențiale dintre individ și mediul său, oferindu-i modele de comparație.

Referindu-se la această distincție *P. Golu* (1974) subliniază necesitatea delimitării dintre calitatea de membru al grupului sau *„membership groups"* și grupul de referință sau *„reference groups"*. „Calitatea de membru exprimă faptul că individul aparține actual unui anumit grup ... iar grupul de referință este acela spre care individul aspiră, sau la care se raportează, grup care poate să nu coincidă cu acela căruia îi aparține ca membru" (p. 74).

Grupurile de referință sunt după opinia lui *T.M. Newcomb* (*apud Golu*, 1988) pozitive și negative. Grupurile de referință pozitive provoacă individului dorința de a face parte din ele pe când cele negative determină din partea individului o atitudine de îndepărtare, de nonimplicare. Grupul de referință dezvoltă după *Kelley* două tipuri de relații, unele care se bazează pe aspectele motivaționale iar altele ce au ca suport procesele de cogniție socială.

De aici și funcțiile grupului de referință – funcții normative care impun individului obligativitatea respectării unor standarde de conduită; funcții „comparativ-apreciative" (*Kelley, apud Golu*, 1988) ce exprimă capacitatea grupului de a servi ca punct de plecare pentru comparații grup – alte grupuri, individ alți indivizi.

Prin urmare grupul de referință oferă individului satisfacții și permite înțelegerea mecanismelor interacțiunii sociale.

12.2. CARE SUNT PARAMETRII UNUI MICROGRUP SOCIAL?

Literatura de specialitate consacrată grupului mic consemnează printre trăsăturile definitorii ale acestuia următoarele:

- Mărimea grupului ce exprimă dimensiunea cantitativă a acestuia variază între 2 membrii și 35-40. Membrii unui grup nu sunt socotiți numai simple prezențe fizice ci dimpotrivă trebuie luate în considerare capacitățile lor intelectuale, motivele, dorința de a participa la viața grupului. Un număr mai mare de membrii (în limita menționată) sporește șansa rezolvării unui număr mare de situații–problemă dar, scade intensitatea relațiilor dintre aceștia.
- Natura relațiilor dintre membrii grupului. Majoritatea psihologilor sociali susțin că în cadrul grupului mic relațiile directe de tip *„face to face"* sunt predominante. Grupul este așadar un sistem de interacțiuni sociale directe. Natura relațiilor este dependentă de distribuția spațială a membrilor grupului în contextul variatelor activități pe care acesta le desfășoară. Cercetările întreprinse de *Sommer* (*apud Golu*, 1974) evidențiază faptul că studenții – marea majoritate – preferă poziția *„corner to corner"* sau *„face to face"* invocând proximitatea fizică și contactul vizual.

  În situațiile ce impun împărțirea lucrului, poziția preferată este *„side by side"*.
- Structura și dinamica rol-status-urilor în grup exprimă apariția și funcționarea unor relații de comunicare, de cunoaștere, simpatetice, relații de tip decizional sau executiv.
- Coeziunea grupului este considerată o condiție indispensabilă existenței acestuia, ea se manifestă prin solidaritatea între membrii grupului, cooperare în vederea realizării unor scopuri comune. *C. Levy-Leboyer* (*apud Doron, Parot*, 1999) susține că uneori coeziunea poate să meargă până la adoptarea unor conduite puternic standardizate.
- Existența unor scopuri comune, centrarea pe rezolvarea unor sarcini.

P. Golu subliniază că măsura în care un grup își atinge scopurile

propuse fie ele dominante sau subordonate formează „eficiența" acestuia. La nivelul grupului, rezolvarea unei sarcini presupune un minimum de informații care circulă între membrii acestuia și un ansamblu de comportament constând în „emiterea de sugestii, în acceptarea, modificarea sau respingerea acestora și, în sfârșit în contopirea într-o soluție unică a ideilor și sugestiilor reținute și acceptate" (*Golu*, 1974, p. 186).

- Dinamica grupului este altă notă definitorie care exprimă faptul că grupul se află în continuă mișcare și transformare (*Nicola*, 1978). Această dinamică se manifestă atât în plan intern cât și în relațiile cu alte grupuri. Toate aceste restructurări se petrec pe fondul unei stabilități fără de care grupul nu ar putea exista.

12.3. CLASA DE ELEVI CA MICROGRUP SOCIAL

Clasa școlară este definită de către *A. Neculau* și *M. Zlate* (1983) ca „un grup social specific, compus dintr-un număr de membrii egali între ei și dintr-un animator ale căror raporturi sunt reglementate oficial de tipul sarcinii comune și de normele de funcționare". Clasa școlară sau grupul de elevi sunt noțiuni subordonate celei de grup mai ales în privința conținutului.

A. Dancsuly (1979, p. 65) definește colectivul de elevi ca „o grupare de persoane, unite printr-un scop comun, cu o activitate comună, având anumite organe de conducere și o structură organizatorică corespunzătoare sarcinilor concrete pe care le urmărește". Putem cu ușurință observa din definițiile date că un grup școlar – clasa școlară – are anumite caracteristici ce sunt socotite definitorii: scop comun, activități comune, structură organizatorică și de conducere, distigându-se aici pe de o parte profesorul sau „animatorul" (*Neculau*, 1983) iar pe de altă parte elevii ce dețin anumite seturi de roluri.

Formarea unui colectiv școlar presupune parcurgerea anumitor etape (*Nicola*, 1992) și anume:

- etapa evaluării interpersonale sau mai bine zis etapa cunoașterii reciproce ce implică mecanismul cunoașterii de sine și de altul, a disponibilităților partenerilor;
- etapa constituirii și stabilizării structurii socio-afective a colectivului de elevi, apariția și manifestarea relațiilor de tip simpatetic-atracție, respingere, indiferență. Relațiile socio-afective sunt răspunzătoare în proporție ridicată de coeziune, consensul și stabilitatea grupului și nu în ultimul rând de eficiența acestuia;
- etapa stabilizării și recunoașterii unei anumite structuri sau constelații socio-afective – exprimată în trăirea sentimentului echilibrului necesar realizării și desfășurării în comun a unor sarcini sau activități.

Odată parcurse aceste etape, care se intercondiționează permanent se constituie acea sintalitate care exprimă tocmai caracteristicile specifice unui colectiv școlar concret privit ca un sistem unitar.

Aceste trăsături devin specifice clasei A – spre exemplu – și o diferențiază de clasa paralelă B. Fiecare clasă școlară are caracteristici comune dar și caracteristici specifice rezultate din modul original de îmbinare a celor generale.

Teoria sintalității grupului, formulată de *Cattel* derivă din abordarea analitic-factorială și încearcă să faciliteze înțelegerea grupului ca un sistem unitar, coeziv, eficient. Conceptul de sintalitate se referă la acel *„togetherness"* care înseamnă a fi împreună și implică performanța finală observabilă și măsurabilă a grupului. În definirea sintalității *Cattel* folosește termenii de sinergie de menținere și sinergie de eficiență, prima constând din energiile individuale ale grupului care susțin și dezvoltă anumite interese ce vor fi urmărite și realizate de toți membrii grupului, a doua reprezintă surplusul de energie ce poate fi utilizat în realizarea unor scopuri exterioare grupului.

După ce am văzut ce înseamnă clasa de elevi vom sublinia în continuare în ce măsură această formațiune psiho-socială întrunește parametrii grupului mic, menționați anterior.

1. *Mărimea clasei* sau colectivului este dimensionată, de regulă, în limitele 15-25-30 de elevi și este reglementată prin dispoziții, ordine și regulamente emise de *Ministerul Educației și Cercetării*.

   La început, clasele de elevi sunt grupuri formale/oficiale, instituționalizate, dezvoltându-se ulterior în cadrul lor o varietate de relații și rețele de comunicare, cunoaștere, simpatetice, de putere,

de locomoție, distribuție spațială etc.

2. În privința *naturii relațiilor* în grupurile școlare acestea sunt de tipul *„face to face"* implicând contacte directe și dezvoltându-se în dublu sens de la individ înspre colectiv dar și invers.

Fiecare elev contribuie într-un fel sau altul, mai mult sau mai puțin la apariția acelei sintalități de care vorbeam mai sus. La rândul său colectivul oferă individului posibilități de satisfacere a unor trebuințe – de afiliere, de incluziune, de afecțiune, de valorizare a potențialului său fizic și psihic, de securitate, de autodepășire, autorealizare.

3. *Structura grupului* școlar este generată de interrelațiile ce se dezvoltă între membrii acestuia, putându-se distinge o structură formală și alta informală. Structura formală se referă la acel tip de relații care este rezultatul investirii oficiale a unor membrii ai grupului cu anumite funcții sau roluri. Aceste atribuiri de roluri pot fi făcute fie de colectivul de elevi, fie de îndrumătorul clasei respectiv profesorul-diriginte sau învățător. Acești elevi constituie un fel de birou de conducere a clasei și ei își exercită autoritatea grație acceptării și recunoașterii de către ceilalți. Prin urmare poziția unui lider este dependentă nu atât de calitățile fizice, psihice ale unui elev cât mai degrabă de recunoașterea și acceptarea acestor calități de către ceilalți membrii ai grupului.

Structura informală exprimă faptul că interacțiunile din cadrul grupului nu sunt impuse și reglementate din exterior ci sunt rezultatul relațiilor interpersonale. În acest context fiecare elev își formează anumite atitudini față de ceilalți colegi care la rândul lor formulează sau nu aceleași sentimente de atracție, respingere sau indiferență. Numărul și intensitatea acestor atitudini focalizate pe anumiți membrii ai grupului vor permite apariția așa-zișilor liderii informali. Dacă liderul formal este „ascultat" grație poziției pe care o ocupă în virtutea unor reguli și norme, liderul informal se bucură de apreciere, simpatie datorită unor calități deosebite care l-au impus.

Uneori este posibil să apară contradicții între liderul formal și cel informal, cu efecte asupra coeziunii, stabilității și eficienței grupului. În vederea cunoașterii vieții grupului, a gradului său de coeziune, învățătorul și mai cu seamă profesorul – diriginte poate utiliza tehnicile sociometrice ce oferă informații extrem de utile în organizarea și coordonarea activităților de grup. Prin intermediul chestionarelor de tip sociometric se pot stabili gradul de coeziune a grupului, indicele de intensitate a simpatiei/antipatiei individului față de grup dar și a grupului față de un membru al său.

4. Dacă ne referim la dinamica grupului, putem, firesc, sublinia faptul că un grup școlar se află într-un permanent proces de transformare și restructurare, derivat pe de o parte din evoluțiile înregistrate în planul dezvoltării ontogenetice iar pe de altă parte din natura, structura și conținutul sarcinilor ce sunt mereu altele.

5. Încă din definirea clasei de elevi am putut evidenția existența unor activități comune, a unor sarcini și scopuri comune ce tind să mobilizeze toate resursele grupului sau ceea ce am amintit anterior acea „sinergie de menținere". În continuare vom insista mai mult asupra coeziunii grupului – dimensiune ce asigură însăși existența acestuia. Coeziunea unui grup este dependentă în mare parte de natura, numărul și intensitatea relațiilor ce se dezvoltă în cadrul acestuia, și anume:
   - relații de cunoaștere;
   - relații de comunicare;
   - relații simpatetice.

12.3.1. Mecanismele percepției sociale la vârstele școlarității

Ce sunt relațiile de cunoaștere și care este specificul acestora la vârstele școlarității? Cu alte cuvinte se pune în discuție mecanismul percepției sociale – a percepției de sine și de altul. În cunoașterea interpersonală, percepția se transformă dintr-un proces individual într-un act interpersonal în care obiectul cunoașterii este o ființă umană cu nevoile și aspirațiile ei, cu inteligența și temperamentul ei, cu gândurile și sentimentele ei față de lume, față de sine și față de semeni. Rezultatul acestui proces complex este imaginea de sine care cunoaște un traseu lung și nu de puține ori anevoios.

Vom puncta – în cele ce urmează – principalele momente ale constituirii imaginii de sine, așa cum sunt ele văzute și abordate de

diverși autori ce s-au consacrat domeniului.

Un prim pas în constituirea imaginii de sine este formarea la copil a *„schemei corpului"*, moment plasat de majoritatea autorilor în primele luni de viață când copilul își descoperă degetul mare și apoi mâinile (*Wallon*, 1975).

O a doua etapă este separarea propriei persoane de acțiunile proprii, înțelegerea lumii exterioare este însoțită de înțelegerea propriei persoane.

Descoperirea în oglindă sau *„stadiul oglinzii"* este un alt moment important ce se înregistrează între a 17-a și a 24-a lună. Admirarea propriei imagini în oglindă însoțită de exclamația „ah" sunt după *Darwin* (*apud Damon*, *Hart*, 1988) primele forme de manifestare a conștiinței de sine. Recunoașterea în oglindă este precedată de câteva secvențe importante și anume: un prim moment este dat de faptul că un copil nu manifestă interes la început față de propria figură dar recunoaște imediat chipul mamei, la care va zâmbi, va privi insistent, va gânguri; în al doilea stadiu (*Dixon*, *apud Damon*, *Hart*, 1988) copilul devine interesat de chipul din oglindă, acesta fiind un fel de *„play mate"* căruia îi zâmbește, deschide/închide gura etc.; într-un al treilea stadiu copilul devine capabil să facă distincție între imaginea proprie din oglindă și imaginea altora. Deci, până la 3 ani de dezvoltă după opinia lui *G. Allport* (1981) următoarele aspecte ale imaginii și conștiinței de sine – simțul *eu*-lui corporal și simțul unei identități de sine continue, o oarecare stabilitate. În perioadele ce urmează respectiv 3-6 ani apar după *G. Allport* – „extensia *eu*-lui" și „imaginea *eu*-lui" concretizată pe de o parte în manifestarea sentimentului de proprietatea iar pe de altă parte în cunoașterea de către copil a ceea ce așteaptă părinții din partea lui, încercând deja să compare „oferta" cu „cererea". Odată cu intrarea copilului în școală „eul" devine un factor rațional iar identificarea un principiu important ce coordonează noua activitate – învățarea. Evaluarea copilului de către ceilalți este mult intensificată în condițiile muncii școlare, copilul începe să conștientizeze propria sa valoare dar este obligat să țină cont și de ceilalți. Controlul exercitat de grup poate contribui la valorificarea plenară a potențialităților copilului dar uneori poate fi și un factor inhibitor. Nu de puține ori se întâmplă că imaginea pe care copilul și-a format-o despre propria persoană să nu

coincidă cu cea a grupului – această diferență poate genera conflicte cu efecte asupra actului învățării dar și asupra personalității în ansamblu. Aici și acum învățătorul poate interveni și atenua starea de tensiune latentă sau manifestă.

De reținut este faptul că diferențierile individuale care apar acum grație aprecierilor învățătorului și ale colegilor, nu trebuie excluse dar nici absolutizate pentru că în grupele de școlari rangurile sunt variabile „cel dintâi la ortografie poate fi ultimul la alergare" (*Wallon*, 1975). Asta nu înseamnă însă, că nu se poate face o ierarhizare a valorilor, trebuie însă accentuate părțile pozitive ale fiecărui copil și valorificate la maximum.

În perioada preadolescenței numită și *„vârsta grației sociale"* se dezvoltă, se amplifică pe de o parte dimensiunea corporală și psihică a sinelui dar se manifestă puternic și cea socială.

Egocentrismul prezent în etapele anterioare este treptat înlocuit cu sentimentul de „noi". În această etapă grupul poate juca un rol extrem de important, copilul fiind sensibil mai mult ca oricând la opiniile acestuia. Inițiativele personale, dorința de creație, de luare a unor decizii sunt susținute și de multe ori satisfăcute de grup. Adolescența este etapa în care dimensiunea socială a eu-lui se manifestă puternic. Înțelegându-se pe sine ca o ființă bio-psiho-socio-culturală, adolescentul reușește să-și integreze propriul EU într-un tot unitar raportându-se la trecut, prezent dar și viitor, reușind totodată să-și identifice locul și rolul său printre ceilalți. Afirmarea sinelui devine în adolescență o dominantă interesantă dar și dificilă pentru că eu-l poate intra frecvent în conflict cu ambianța, cu grupul, atrăgând după sine trecătoare dezadaptări. În adolescență imaginea de sine depinde nebănuit de mult de ceilalți, grupul oferindu-i teren de manifestare și experimentare a unor comportamente sociale uneori neadmise sau neacceptate sau poate insuficient valorizate de grupurile de adulți.

De ce am prezentat această evoluție a sinelui în acest cadru? Chiar dacă am realizat-o sumar am făcut-o cu gândul la faptul că în cea mai mare parte începând de la 3-4 ani copiii sunt cuprinși în grupuri de joc, de învățare, de muncă în cadrul cărora funcționează mecanismul interaprecierii și interevaluării.

În cunoașterea de sine și de altul pot apărea o serie de erori de

apreciere cu efecte negative asupra dimensiunilor grupului dar și asupra activității de învățare.

Care sunt acestea? *Radu* (1994, p. 150) subliniază că cei mai importanți factori distorsionați sau facilitatori în percepția de altul ar fi:

- fenomenul de cristalizare ce se bazează pe factorul afectiv și intervine în relațiile interpersonale și constă în „transfigurarea persoanelor, situațiilor, obiceiurilor sub influența sentimentului, a pasiunii". Din punct de vedere psihologic cristalizarea reprezintă o proiecție a personalității, dorința transformând și transfigurând realitatea. Contactul repetat cu realitatea facilitează decristalizarea afectivă, „ochelarii roz" sunt înlocuiți cu o „sticlă afumată";
- prezumpția de similitudine exprimată în asemănarea sau afinitatea cu altul poate deforma percepția acestuia. Uneori individul se consideră etalon pe sine și raportează pe toți ceilalți la aceste dimensiuni. Centrarea pe „eu" face dificilă atât autoaprecierea cât și aprecierea altuia;
- judecata prin contrast este o altă sursă de distorsiune, o persoană extrem de pedantă apreciază prin contrast absența acestor calități la alte persoane;
- efectul *hallo* – întâlnit și în aprecierea elevilor de către cadrele didactice este o altă sursă de eroare, dependentă de o apreciere globală existentă într-un grup. Deseori din comoditate apelăm la aprecierile altora despre cineva facilitând o nivelare a acestora;
- efectul indulgenței sau generozității exprimă tendința de a aprecia pozitiv oamenii ceea ce nu întotdeauna este și corect.

12.3.2. Informarea prin comunicare ca premisă a participării la elaborarea deciziilor în clasa școlară

Al doilea tip de relații ce se întâlnește în grup concomitent și intercondiționat cu cel prezentat este cel de comunicare, care poate fi verbală sau nonverbală. Informarea prin comunicare creează în orice grup premisele participării la elaborarea deciziilor, la desfășurarea activităților comune, la cunoașterea participanților. În cadrul grupului

forma cea mai răspândită de comunicare este dialogul care împreună cu gestica, mimica formează un tot.

Frecvența, intensitatea comunicărilor sunt dependente de gradul de atracție dintre indivizi. În grup comunicarea devine formă fundamentală a interacțiunii sociale. Cercetările întreprinse în domeniu s-au centrat în mod deosebit asupra comunicării profesor-elevi, deci asupra comunicării didactice (aspect dezbătut de noi într-un alt capitol).

În acest context însă, pentru noi prezintă importanță sporită comunicarea pe orizontală elevi-elevi, o clasă fiind înainte de toate un mediu favorabil comunicării. În cadrul acestui tip de comunicare emițătorul poate fi un elev, luat ca personalitate distinctă, dar și colectivul abordat ca sintalitate. *Nicola* (1992) susține că în comunicarea în grup mesajele emise de colectiv au un caracter normativ și măsura în care elevii aderă la aceste norme le permite ca aceștia să devină la rândul lor emițători de mesaje în relațiile cu ceilalți.

Mesajele care vin din partea elevilor înspre colectiv sunt informaționale ele putând fi acceptate sau respinse de către grup. Se constituie așadar un tip de relație de comunicare pe orizontală care este dependent de rolul și status-ul fiecărui elev. Un rol important în desfășurarea acestei rețele de comunicare, ce se constituie într-o structură de comunicare, îl are liderul formal sau informal care uneori poate perturba actul de comunicare provocând ceea ce literatura de specialitate numește blocaj, filtraj sau distorsiune care se manifestă fie prin întreruperea comunicării, trunchierea informațiilor fie prin denaturarea acestora. Uneori conflictele ce pot apărea în grup sau între grup și învățător sau profesorul-diriginte sunt alimentate de aceste disfuncționalități ce pot fi voluntare/conștiente sau involuntare. Comunicarea în grupurile școlare este influențată și dependentă de particularitățile psihologice de vârstă și individuale. Avem în vedere în mod deosebit caracteristicile limbajului la vârsta școlară mică, mijlocie sau mare.

Astfel în grupurile școlare mici (clasele I-IV) dialogul este ușor îngreunat de anumite defecțiuni de vorbire cauzate de schimbarea dentiției provizorii sau de existența sunetelor parazitare. La acestea se adaugă neînțelegere parțială sau totală a sensului unor cuvinte (*Schiopu, Verza*, 1981) și tendința de a înlocui cu altele ale căror sensuri sunt nepotrivite situației. În grupurile de preadolescenți chiar dacă vocabu-

larul se îmbogățește substanțial cu termeni din știință, tehnică, literatură apar fenomene specifice concretizate în vorbirea în jargon, presărată de expresii teribiliste, nu de puține ori vulgare. În perioada care urmează vorbirea devine mai nuanțată și adaptată circumstanțelor, este ușor vizibilă grija, atenția adolescentului pentru folosirea adecvată a cuvintelor, apare limbajul literar, apare dorința de argumentare. Pe acest fond se pot constitui limbajele „locale" specifice unor școli, clase sau subgrupuri școlare.

Comunicarea elevi-elevi este mult afectată de consumurile culturale, mijloacele mass-media ocupând la ora actuală o poziție privilegiată.

12.3.3. Despre dimensiunea atracție-respingere-indiferență

Al treilea tip de relații ce apare în orice grup este cel ce se referă la dimensiunea atracție-respingere-indiferență, astfel supus este vorba de relațiile preferențiale. Distribuția spațială a membrilor grupurilor școlare, participarea la activități comune, manifestarea relațiilor de comunicare și cunoaștere alimentează apariția simpatiilor, antipatiilor și indiferențelor. Cum se explică din punct de vedere psihologic această dimensiune – atracție-respingere-indiferență? *Golu* (1978, p. 187) subliniază că „susținerea reciprocă a indivizilor în domeniul comportamentului de rol și al valorilor" favorizează atracția sau respingerea; această „susținere poate fi simetrică, atunci când indivizii își furnizează forme asemănătoare de gratificare sau asimetrică când indivizii își furnizează tipuri diferite de satisfacție". În acest ultim caz avem de-a face cu o altă dimensiune și anume dominație-subordonare, tendința de protecție și dorința de a fi protejat, acționând aici principiul complementarității. Pentru radiografierea acestui tip de relații se utilizează tehnicile sociometrice care cuprind testul sociometric, matricea sociometrică, indicii sociometrici, sociograma.

Prezentăm în continuare într-o formă extrem de succintă semnificația acestor tehnici – în detaliu ele pot fi găsite în lucrările de psihologie socială.

Testul sociometric – este considerat punctul de plecare în cunoașterea unor aspecte psiho-sociale existente într-un grup școlar. Materialul furnizat de aplicarea testului sociometric trebuie supus

prelucrării prin intermediul celorlalte tehnici. Un test sociometric se prezintă sub forma unei suite de întrebări (itemi) prin care se solicită elevului să-și exprime simpatiile/antipatiile față de ceilalți colegi în funcție de un anumit criteriu care trebuie să fie în concordanță cu interesele, preocupările, specificul muncii grupului respectiv. Exemple de întrebări:

1. Indică pe trei din colegii tăi care ai dori să fie responsabili de clasă
   (în ordinea preferinței)
   a. .....
   b. .....
   c. .....
2. Indică trei din colegii tăi pe care nu i-ai dori în această funcție
   (în ordinea respingerii)
   a. .....
   b. .....
   c. .....

Matricea sociometrică – datele obținute prin testul sociometric sunt înscrise într-un tabel cu dublă intrare, unde sunt trecuți atât pe orizontală cât și pe verticală elevii clasei respective (în ordine alfabetică). Matricele sociometrice se fac de regulă separat pentru alegeri, pentru respingeri și pentru fiecare criteriu în parte.

Rezultatele sunt înregistrate atât pe linie cât și pe coloană.

Exemplu:

///	A	B	C	D	E	F	
A	///						
B		///					
C			///				
D				///			
E					///		
F						///	

Figura 12.1. Matrice sociometrică

Matricea sociometrică este un instrument ajutător care încă nu înseamnă cunoaştere, ea uşurând ordonarea, înregistrarea informaţiilor brute.

Indicii sociometrici – datele înregistrate în coloana ultimă din dreapta şi în linia de jos sunt apoi supuse unor calcule ce exprimă anumiţi indici privitori la expansiunea socială a fiecărui membru al grupului sau la incluziunea socială, se calculează numărul de alegeri exprimate, respingeri exprimate dar şi alegeri primite, respingeri primite. Pe baza acestei prelucrări ne putem da seama de intensitatea simpatiei/antipatiei individului faţă de grup dar şi a grupului faţă de fiecare membru al său.

Sociograma – ne permite reprezentarea grafică a relaţiilor interpersonale dintr-un grup. Ea se întocmeşte pe baza datelor cuprinse în matricea sociometrică, punând în evidenţă pe lângă locul individului în grup şi diferite reţele ce există în grupul respectiv. Sociogramele pot fi colective şi individuale. Cel mai frecvent tip de sociogramă este cel cu trei cercuri concentrice (*Nicola*, 1978). Se grupează elevii în trei categorii, plasând în cercul din centru pe cei mai „aleşi" sau pe cei mai „respinşi", apoi cu ajutorul săgeţilor se unesc poziţiile ocupate de elevi şi se obţine o anumită configuraţie.

Exemplu: se notează cu un triunghi băieţii şi cu un cerc fetele şi se dau numere de ordine, vom reprezenta apoi colegii care se află în relaţii unii sau bilaterale.

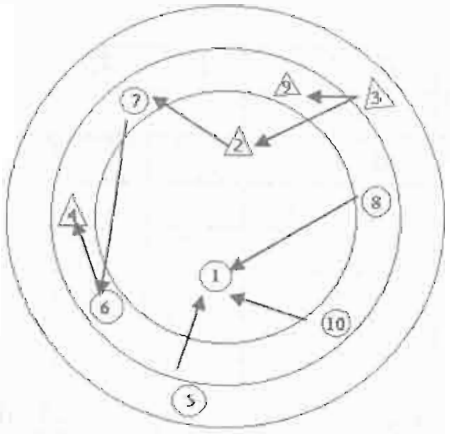

Figura 12.2. Sociogramă colectivă

Sociograma ne prezintă o radiografiere a relaţiilor de comunicare, date ce pot fi extrem de utile în organizarea unor activităţi dar şi informaţii despre structura informală a grupului. Putem apoi să observăm care membru este cel mai popular sau cel mai „nepopular" – respinsul sau izolatul grupului.

Sociogramele individuale sunt secvenţe sau extrase din sociograma colectivă şi cuprind toate relaţiile în care un membru al grupului este antrenat.

Desigur, pentru cunoaşterea relaţiilor de tip preferenţial existente într-un grup pot fi folosite şi alte metode cum ar fi observaţia psihosocială, scările de opinii şi atitudini, metoda aprecierii obiective (*Gh. Zapan*), chestionarul etc.

12.3.4. Competiţia – formă motivaţională a afirmării de sine

Înainte de a prezenta avantajele/dezavantajele precum şi specificul competiţiei şi cooperării în grupurile şcolare să vedem ce înseamnă competiţie, ce înseamnă cooperare? Uzual competiţia este definită ca „o formă motivaţională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie în care individul rivalizează cu ceilalţi pentru dobândirea unei situaţii sociale sau a superiorităţii" (*Ausubel, Robinson*, 1981, p. 275). Adesea opusă cooperării „competiţia exprimă o formă de interacţiune între indivizi sau grupuri în aşa fel încât fiecare caută să maximizeze propriile achiziţii" (*Doron, Parot*, 1999, p. 125).

Considerată un mijloc de satisfacere a unor nevoi specific umane competiţia poate constitui şi un procedeu de stimulare a conduitei individuale în variate situaţii sociale. Acceptarea şi întreţinerea unei atmosfere competitive variază în funcţie de mediul socio-cultural.

Astfel cercetările întreprinse de *M. Mead* (1937) au dovedit că în unele culturi ea este stimulată în timp ce în altele lipseşte.

Spiritul de competiţie, dorinţa afirmării sinelui, apar foarte de timpuriu, încă în a doua copilărie respectiv 4-5 ani când preşcolarul încearcă să imite modelele competiţionale dezvoltate de părinţi sau copiii din grupurile de joc. Competiţia exercită asupra personalităţii individului atât efecte pozitive cât şi negative în sensul fie stimulării eforturilor, fie inhibării, generând stări de frustrare, de anxietate.

În competiție copiii devin mai capabili să-și descopere propriile limite și să dorească valorizarea plenară a capacităților încă nevalorificate. Eficiența, productivitatea grupului sunt dependente de climatul competitiv înlăturând, printre altele și monotonia, dezvoltând dorința de performanță și la elevii necuprinși în competiție, acționând ceea ce *Sugimura* (*apud Ausubel, Robinson*, 1981) numește *„întărire indirectă"*. Dacă starea de competiție se menține o perioadă prea lungă de timp ea poate dezvolta sentimente de inferioritate, de insuficiență la elevii care nu dispun de calitățile necesare implicate într-o activitate competitivă. Competiția poate genera și întreține un climat de tensiune în grup, poate declanșa conflicte nevrotice (*Horney apud Golu*, 1988).

12.3.5. Cooperarea

Cooperarea este „o activitate orientată social în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun" (*Ausubel, Robinson*, 1981, p. 135). În cadrul cooperării țelul, scopul nu pot fi atinse decât prin concertarea eforturilor tuturor membrilor grupului.

Asemeni competiției, cooperarea apare în jurul vârstei de 3-4 – ani având ca bază tot modelele oferite de adulți. Studiile efectuate în domeniu, evidențiază superioritatea cooperării în care dominante sunt componentele socio-afective ce stimulează inițiativa, comunicarea interpersonală. Dacă în competiție accentul cade pe aspectele instrumentale, adică ce știe și cât știe un individ pentru rezolvarea unei situații-problemă în cooperare relațiile simpatetice sunt cele ce primează, factorul afectiv.

În grupurile școlare învățătorul și mai târziu, profesorul va sesiza situațiile ce se pretează la competiție sau la cooperare, în vederea evitării apariției influențelor negative. Privitor la copiii mai puțin înzestrați sau mai timizi și mai nesociabili cadrele didactice vor încerca să promoveze *„competiția cu ei înșiși"*. Cunoașterea propriilor progrese contribuie la îmbunătățire, uneori semnificativă, a performanței comparativ cu aceea realizată de un grup de control (într-o situație de competiție). Acesta este motivul pentru care *Bloom* susține ideea unei evaluări cu ajutorul unor norme sau obiective în locul comparării rezultatelor obținute de diverși elevi. Prin urmare, respectarea

principiului *„individualizării învățării"* este o necesitate.

Cooperarea și competiția nu sunt antitetice – ambele implicând interacțiune intragrupală dar și intergrupală. Aceasta din urmă neputând să se desfășoare în absența unei cooperări intragrupale.

12.3.6. Conflictul

Uneori în grupurile școlare pot apărea și conflicte ce influențează relațiile interpersonale dar și activitatea de învățare. Conflictul semnifică o opoziție mutuală sau o agresiune raportată la o țintă indivizibilă legată de prestigiu sau de o recompensă oarecare (*Golu*, 1978). De multe ori conflictul apare într-o situație de competiție prelungită sau într-un act de cooperare atunci când sarcinile nu sunt rațional distribuite. Posibilități sau ocazii de apariție a conflictelor sunt numeroase în grupurile școlare, dar nu totdeauna acestea sunt bine motivate și au influențe inhibitorii asupra activităților de tip școlar. Dacă în grupurile școlare mici (clasele I-IV) numărul conflictelor sau neînțelegerilor este mai mare, sub aspectul intensității și persistenței ele nu sunt așa nocive, copiii găsind mai ușor soluții de rezolvare. În grupurile de adolescenți, însă, reacțiile la conflict sunt foarte variate și de intensitate sporită. Astfel pot apărea manifestări cum ar fi *mânia, furia, impulsivitatea* sau anumite maniere egocentrice. Reacțiile adolescentului pot lua forme agresive sau defensive. Astfel *R. Campbell* (1995) subliniază că la vârsta adolescenței mânia se poate exprima fie prin încăpățânare, amânarea efectuării unei sarcini până la „uitarea" ei, fie prin lene, îmbufnare, fugă sau comportamente necontrolate, descărcări verbale.

Diferențele care apar între copil și adolescent, din punct de vedere al manifestării stării tensionale-conflictuale, constau în aceea că în copilărie acest comportament nu apare ca o conștientizare a faptului că această atitudine contribuie la „descărcarea" mâniei refulate, pe când în adolescență, tânărul poate recurge la acte reprobabile cum ar fi consumul de droguri, sarcină, tentative de sinucidere etc.

Sigur, sursele de conflict sunt numeroase ele putând fi localizate în familie dar și în școală, luând forma certurilor, denigrărilor, ironiilor exagerate, aroganței, grosolăniei sau lipsei de tact pedagogic din partea cadrelor didactice, observații de prost gust, lipsă de principialitate,

subiectivism în apreciere, sancțiuni nemeritate. De cele mai multe ori conflictul este derivat dintr-o structură motivațională, un sentiment, individul puternic motivat, este frustrat, oprit, blocat de un factor din mediul extern. Ca și competiția și cooperarea, conflictul este influențat de experiența anterioară a individului, de modul de evaluare a situației dar și de tipul de temperament, știut fiind faptul că un temperament dominant extrovertit se va angaja mai rapid într-un conflict deschis decât unul dominant introvertit.

Capitolul XIII

DIVERSITATE CULTURALĂ ÎN CADRUL GRUPULUI CLASĂ

Natura și calitatea relațiilor dintre membrii clasei, precum și prestația lor în diferite activități individuale și colective sunt în parte determinate, ca și în cazul altor grupuri sociale, de imaginea pe care o au despre sine și despre ceilalți. Percepția socială, definită ca segment al procesului cognitiv prin care individul își formează o imagine despre propria persoană și despre alții (*Baron, Byrne*, 1991), intervine în orice aspect al vieții cotidiene.

Modul în care atribuim – nouă sau celorlalți – o serie de trăsături de personalitate constituie esența formării unei anumite impresii care ne va influența comportamentul în diferite situații. Considerând, de exemplu, că o persoană posedă o serie de caracteristici socotite de mine valoroase și importante, imaginea pe care o voi construi despre ea va fi una pozitivă, îmi va genera anumite așteptări față de persoana respectivă și îmi va determina conduita în ceea ce o privește. Însă trăsăturile atribuite de noi unui individ nu se bazează întotdeauna doar pe informații legate nemijlocit de conduita sa, ci și pe date derivate din apartenența sa la anumite grupuri sociale. Astfel reprezentarea pe care o avem despre membrii unei anumite categorii sociale – decupată, de exemplu, pe criteriul apartenenței etnice – va influența impresia pe care ne-o formăm despre o anumită persoană din respectiva categorie. Imaginea noastră devine tributară stereotipurilor și prejudecăților cu privire la acel grup și va influența evaluarea respectivei persoane și interacțiunea cu aceasta. Și în cazul grupului clasă, membrii săi pot fi percepuți ca făcând parte din diferite categorii sociale, pe baza sexului, clasei sociale, apartenenței lor etnice ș.a.m.d., așa că aprecierea lor este uneori determinată, chiar dacă nu suntem totdeauna conștienți de acest lucru, de atitudinile noastre față de aceste grupuri. În condițiile în care

ideologia educației de masă se bazează pe ideea oportunităților egale oferite tuturor celor care studiază, tratarea diferită a elevilor în funcție de grupul social din care fac parte este un serios impediment în calea realizării acestui deziderat.

Grupul clasă este de cele mai multe ori divers din punct de vedere cultural, însă membrii săi trebuie să fie considerați egali din perspectiva șanselor de succes și tratați ca atare, sădindu-li-se ideea că reușita lor depinde în totalitate de meritele individuale. Iată de ce este foarte important să înțelegem factorii implicați în formarea imaginii despre celelalte persoane, să cunoaștem posibilele erori pe care le putem face pornind de la evaluarea altora pe baza categoriilor sociale de apartenență, să recunoaștem și să apreciem toate grupurile culturale. În continuare vom aborda aceste teme considerând că, pentru a fi eficientă, intervenția cadrului didactic trebuie să se bazeze pe o foarte bună cunoaștere a elevilor și pe stimularea factorilor care stau la baza unui climat favorabil performanțelor școlare superioare.

13.1. CATEGORIZAREA SOCIALĂ – PRIMĂ ETAPĂ ÎN PERCEPȚIA CELUILALT

Formarea imaginii despre sine și despre alții are loc prin intersecția activă dintre universul stimulilor din mediu și sfera subiectivă, a particularităților individului care observă și examinează. Așa cum a percepe un obiect presupune decuparea sa din câmp, sesizarea caracteristicilor sale și plasarea sa într-o anumită clasă de obiecte și în cazul percepției celorlalți se realizează o clasificare a persoanelor în categorii semnificative (*Radu, Iluț, Matei*, 1994).

Punctul de plecare în cunoașterea modului în care apar impresiile despre alții este problema sursei informațiilor, a elementelor percepției sociale (*Brehm, Kassin*, 1989). Astfel, persoanele sunt analizate pe baza aparenței fizice și a comportamentului lor, raportat la contextul în care acesta se produce. Aceste elemente constituie indicii pentru includerea persoanei în anumite categorii create pe anumite criterii (vârstă, sex, rasă etc.) și în atribuirea unor dispoziții stabile (trăsături de personalitate) respectivei persoane.

Categorisirea, care se referă la tendința indivizilor de a clasa

obiecte (inclusiv persoane) în grupuri distincte pe baza caracteristicilor pe care le au în comun (*Pendry, Macrae, Hewstone*, 1998), este o capacitate cognitivă fundamentală pusă în practică într-un mod eficient și natural, fiind recunoscută ca primă etapă în tratamentul informațiilor despre o persoană dată. Ea are o mare valoare adaptativă: fără ca fiecare obiect sau persoană întâlnită ar fi considerată unică, neputând fi legată de nimic familiar nouă. Obiectele ar trebui tratate ca atare, mobilizând mai multe resurse cognitive și ducând la un moment dat la saturația sistemului cognitiv. Imaginați-vă că tocmai ați ajuns pe o planetă necunoscută și luați contact cu un număr mare de obiecte și forme de viață noi, pe care nu aveți cum să le ancorați de informațiile acumulate până în momentul respectiv. Fiecare pare unică și trebuie procesată astfel, ceea ce va face ca, la un moment dat, să vă simțiți copleșiți de multitudinea stimulilor, în timp ce locuitorii respectivei planete clasifică cu ușurință ceea ce percep în categorii precum „animale", „plante", „vehicule" etc. Categorisirea favorizează simplificarea, care transformă lumea în care trăim într-un loc mai ordonat, mai previzibil și mai ușor controlabil.

Includerea celuilalt în anumite categorii se realizează în mod involuntar, automat, iar categoria activată nu indică numai apartenența persoanei la o anumită clasă, ci face apel și la informațiile conținute în structurile noastre de cunoștințe referitoare la aceasta (scheme cognitive). Ca atare, odată cu evocarea categoriei sunt activate o serie de cunoștințe cuprinse în stereotipul pe care ni l-am format despre ea.

Stereotipul este definit ca un set de convingeri care asociază un grup de persoane cu o serie de caracteristici (*Brehm, Kassin*, 1989), ca un ansamblu de convingeri împărtășite cu privire la caracteristicile, trăsăturile de personalitate și de comportament specifice unui grup de persoane (*Yzerbyt, Schadron*, 1997). Originea stereotipului este văzută din mai multe puncte de vedere: din perspectivă istorică poate fi efectul evenimentelor trecute în care grupurile au fost implicate, iar din perspectivă socio-culturală stereotipul, chiar dacă poate avea la bază un „sâmbure de adevăr", este rezultatul generalizării abuzive, extrapolării unor trăsături atribuite unui număr restrâns de indivizi întregului grup din care considerăm că aceștia fac parte. Extrem de important este efectul stereotipizării asupra selecției și interpretării informațiilor

ulterioare cu privire la indivizii identificați ca membri ai acelui grup. Există tendința de a atribui persoanei anumite caracteristici pe care nu le are, dar care sunt concordante cu stereotipul și de a omite o serie de informații care dovedesc că persoana posedă o serie de trăsături neconcordante cu cele cuprinse în stereotip. În plus, sunt sesizate și reținute preferențial acele trăsături care au fost identificate ca făcând parte din stereotip. Astfel imaginea pe care ne-o vom face despre persoană este în parte incorectă, fiind în mare măsură tributară stereotipului cu privire la categoria în care am inclus-o.

Termenul de stereotip este legat direct de cel de prejudecată și discriminare. Prejudecata implică respingerea celuilalt, pentru simplul motiv că este considerat membru al unui grup stereotipizat, față de care se manifestă sentimente negative (*Bourhis, Gagnon, Moise*, 1997). Dacă stereotipul și prejudecata se situează la nivelul judecăților și al reacțiilor afective, discriminarea reprezintă un comportament negativ față de membrii unui alt grup (out-group) față de care avem prejudecăți. Iată că, pornind de la reprezentarea pe care o avem despre un anumit grup social, avem tendința de a atribui unei persoane o serie de trăsături tipice în opinia noastră pentru acel grup, vom nutri anumite sentimente față de ea și ne vom comporta într-un mod concordant cu ceea ce credem și simțim. Toate acestea sunt posibile fără să ne fi format o imagine despre acea persoană unică, fără să o cunoaștem în profunzime, ci doar pentru că o considerăm membră a acelui grup.

Așa cum am văzut, categorizarea socială este prima fază în procesul percepției altuia și este urmată de activarea cunoștințelor cuprinse în stereotipul cu privire la grupul în care am inclus individul și, ca atare, poate atrage după sine distorsiuni/erori (biasări) în procesarea informațiilor. Problema care se ridică este dacă și în ce condiții putem trece dincolo de imaginea celuilalt bazată pe trăsăturile stereotipe. Răspunsul este oferit de modelul de continuum al impresiei prezentat de *Fiske* și *Neuberg* (1990, *apud Pendry, Macrae, Hewstone*, 1998). Acești autori postulează că evaluarea celuilalt se situează într-un punct pe o axă care are la o extremitate imaginea bazată pe apartenențele categoriale, saturată în trăsături cuprinse în stereotipurile cu privire la categoriile sociale, iar la celălalt capăt evaluările bazate pe caracteristicile și reacțiile individualizate ale persoanei în situația respectivă.

Conform modelului, oamenii percep o altă persoană și într-o primă etapă o clasifică, plasând-o într-un grup social. În a doua fază ei evaluează măsura în care impresia astfel formată este potrivită cu scopurile și nevoile pentru care au fost procesate informațiile despre persoană. Dacă persoana nu prezintă decât o importanță minoră pentru cel care o percepe sau acesta nu dispune de timp și resurse suficiente pentru analiza sistematică a situației (de exemplu observăm un necunoscut într-un tramvai aglomerat din care urmează să coborâm în curând), procesul de formare a impresiilor va fi întrerupt și evaluarea persoanei va fi bazată pe caracteristicile incluse în stereotipul grupului social respectiv (imagine bazată pe categoriile de apartenență). Dacă însă suntem motivați să percepem individul pentru a ne forma o impresie detaliată și corectă (pentru că el este din anumite motive important pentru noi – de exemplu rezultatul unei acțiuni viitoare pe care o vom realiza împreună depinde în mare măsură de el sau știm că va trebui să prezentăm altcuiva argumente pentru a justifica impresia despre individ), atunci ne vom mobiliza pentru a evalua caracteristicile sale personale, ceea ce va duce la o impresie mai individualizată și ca atare la o mai bună cunoașterea a sa. În concluzie, în funcție de anumiți factori de interpretare și motivare, este posibilă trecerea dincolo de impresia grosieră, tributară stereotipurilor corespunzătoare grupurilor sociale, spre o imagine mai corectă și detaliată, bazată pe analiza reacțiilor indivizilor în diferite situații și pe caracteristicile personale.

Impresia despre o altă persoană, odată formată, va servi ca punct de plecare în interpretarea conduitei acesteia în noi situații, fiind cunoscut faptul că oamenii au tendința de a căuta, interpreta și chiar crea informații care verifică și întăresc convingerile existente (confirmation bias). Acest lucru poate constitui o altă sursă de eroare în evaluarea celuilalt.

Putem vorbi despre o anumită inerție a percepției sociale, de tendința de a ne menține până la un punct convingerile chiar și după ce au fost contrazise, discreditate. Gândiți-vă cât de greu a fost să schimbați impresia inițială a unui profesor care vă evalua ca mediocră, de câte răspunsuri corecte a fost nevoie și câtă străduință pentru a fi întotdeauna pregătită să demonstrați că puteți mai mult, pe când în cazul colegilor și colegelor „bine cotate" răspunsurile corecte erau o dovadă a acurateței impresiei deja formate, iar cele greșite scuzabile

până la un punct, neschimbând impresia favorabilă a profesorului.

În plus, așteptările profesorului bazate pe imaginea despre elev pot să-l facă pe acesta să se comporte astfel încât să confirme aceste așteptări. Este binecunoscută ipoteza „profeției care se împlinește" (*self-fulfilling prophecy*) validată în domeniul școlar pe baza unui studiu condus de *R. Rosenthal* și *L. Jacobson* (1968, *apud Davitz, Ball*, 1978), intitulat *„Pygmalion in the Classroom"*. Autorii au testat nivelul inteligenței tuturor elevilor din ciclul primar ai unei școli din San Francisco, cu o probă care a fost prezentată cadrelor didactice drept instrument de predicție a progresului școlar. După testare au fost aleși la întâmplare câțiva copii (cam 20% în fiecare clasă) și indicați fiecărui cadru didactic ca „vârfuri" din punctul de vedere al potențialului de creștere intelectuală. Un an mai târziu elevii au fost retestați, înregistrându-se creșteri semnificativ mai mari ale coeficientului de inteligență pentru copiii indicați, comparativ cu un grup martor. De asemenea impresiile cadrelor didactice despre acei elevi au fost realmente mai bune: au considerat că „vârfurile" au mai multe șanse să reușească, sunt mai curioși, mai fericiți și mai activi din punct de vedere intelectual. Cu toate că studiul a fost criticat datorită unor probleme metodologice, cercetările ulterioare proiectate pentru a testa aceeași ipoteză au arătat că efectul expectanțelor profesorului este real, chiar dacă nu atât de spectaculos cum au sugerat *Robert Rosenthal* și *Lenore Jacobson*. Profesorii își formează o primă impresie despre elevi pe baza înfățișării, performanțelor școlare inițiale, mediului de proveniență și au așteptări concordante. Am văzut că expectanțele pozitive conduc spre o creștere a performanței, însă cele negative cu siguranță nu au același efect. Profesorul trebuie să devină conștient de propriile așteptări, să le chestioneze motivele și să învețe cum să micșoreze diferențele la nivelul interacțiunilor cu elevii, pentru că expectanțele transpar în conduita sa. De la elevii față de care avem expectanțe negative așteptăm o perioadă de timp mai scurtă un răspuns, le oferim, în general, aprecieri mai scurte și mai puțin informative, le adresăm întrebări mai ușoare, acceptăm și utilizăm mai puțin ideile lor, le acordăm o atenție mai mică, interacțiunile sunt mai puțin amicale, contactul vizual mai scăzut, nu îi solicităm pentru anumite activități etc. Aceste comportamente determină din partea elevilor respectivi reacții concordante, care

nu vor face altceva decât să confirme prezumțiile inițiale ale profesorului, întărind impresia formată.

În concluzie corectitudinea impresiei pe care ne-o formăm despre alții poate fi influențată negativ de stereotipurile și prejudecățile pe care le avem față de anumite grupuri sociale. Aceste erori în aprecierea altora pot fi însă controlate dacă suntem suficient de motivați pentru a căuta să cunoaștem caracteristicile personale ale celor cu care interacționăm. În plus imaginea inițial construită exercită o puternică influență asupra selectării și prelucrării informațiilor ulterioare despre persoanele respective, prin intermediul expectanțelor pe care le creează. Provocarea este de a dezvolta strategii pentru evitarea așteptărilor negative cu privire la performanța elevilor și de a accentua – în măsura în care este posibil – expectanțele pozitive.

13.2. DIVERSITATE CULTURALĂ ȘI PERFORMANȚĂ ȘCOLARĂ

Cultura este abordată în diverse moduri, definițiile sale având însă note comune. Ele trimit spre caracteristici tipice unui grup de persoane, accentul fiind plasat pe sistemul de semnificații împărtășite și transmise descendenților de către membrii grupului, pe matricea modului de viață a grupului, pe convingerile, valorile, regulile morale și ghidul care determină comportamentul social (*Kohn*, 1977 *apud Turliuc*, 1996).

Matricea socio-culturală formativă specifică unui anumit grup social se dezvoltă pe un fundal istoric și politic specific și într-un context economic și social particular. Ca atare apare în mod natural o anumită varietate între grupuri privind cadrele de interpretare a evenimentelor existenței. Termenul de diversitate culturală reflectă promovarea recunoașterii și respectarea pluralității viziunilor și experiențelor la nivel individual și mai ales de grup și încurajarea valorificării acestei varietăți (*Kazdin*, 2000).

Clasa socială, etnia și genul sunt categorii obișnuite ale experiențelor culturale în care viața socială este structurată. Fiecare din noi ne considerăm membri ai anumitor grupuri sociale mai largi (sunt, de exemplu, român, bărbat și fac parte din clasa socială de mijloc) și ne definim nu numai pe baza atributelor personale care ne diferențiază de alți oameni, ci și pe baza unor caracteristici pe care le considerăm tipice

pentru grupurile respective. Partea conceptului despre sine derivată din conștiința apartenenței la unul sau mai multe grupuri/categorii sociale constituie identitatea socială a persoanei (*Tajfel*, 1978 *apud Capozza, Volpato*, 1997). Ca urmare a auto-includerii în respectiva categorie (prin procesul de influență referențială) membrii unui grup social împărtășesc o serie de elemente ale culturii (cunoștințe, convingeri, semnificații atribuite evenimentelor, practici sociale, tradiții).

Vom urmări în continuare modul în care diversitatea culturală creată prin apartenența la anumite categorii sociale – clasele sociale, grupurile etnice și categoriile de gen – este asociată cu diferite niveluri ale performanței școlare.

13.2.1 Clasele sociale

Pentru a exprima diferențele dintre membrii societății în ceea ce privește avuția, prestigiul și puterea deținută se utilizează termenul statut socio-economic. Chiar dacă nivelul acestor trei parametri nu este întotdeauna concordant – există, de exemplu, profesii care conferă un prestigiu ridicat, dar sunt mai slab remunerate și asociate cu un nivel mai scăzut al puterii – societatea este împărțită în general în trei clase (pături) sociale: superioară, de mijloc și inferioară.

De maxim interes este problema relației dintre stratificarea socială și performanța școlară. Cercetările indică o asociere strânsă între statutul socio-economic și randamentul școlar: elevii care provin din clasele mai puțin avantajate socio-economic au, în general, rezultate școlare mai modeste, frecvența absenteismului și a abandonului școlar este mai ridicată, își continuă studiile în proporție mai mică (liceu, studii superioare de scurtă și lungă durată), au aspirații școlare mai scăzute și percep o legătură mai slabă între activitatea școlară susținută și realizarea ulterioară pe plan profesional, economic și social (*Neculau, Boncu*, 1998). În plus, decalajul dintre performanța elevilor care aparțin diferitelor clase sociale este prezent în cazul tuturor grupurilor etnice și se accentuează odată cu vârsta: pe măsură ce cresc, copiii din păturile paupere rămân tot mai mult în urma colegilor din clasele sociale superioare (*Davitz, Ball*, 1978).

La prima vedere o explicație evidentă a acestor diferențe ține de nivelul resurselor materiale ale familiilor din care provin elevii, de

investițiile mai scăzute pe care cei din clasele mai puțin prospere le pot face în educația copiilor lor. Influența acestui factor nu trebuie însă absolutizată. O dovadă în acest sens este că relația dintre performanța școlară și statutul socio-economic este mai slabă atunci când acesta este evaluat pe baza venitului sau ocupației părinților, comparativ cu situația în care este cuantificat prin variabile ale mediului familial ca atitudinea părinților față de educație, aspirațiile pentru copiii lor, activitățile intelectuale și culturale din familie (*Peng, Lee*, 1992 *apud Woolfolk*, 1998). Aceste rezultate sunt încurajatoare pentru că arată că nivelul resurselor materiale de care dispun familiile din diferite clase sociale poate să nu fie tot atât de important, până la un anumit punct, ca și atitudinea și comportamentele din cadrul lor. Există multe familii cu venituri modeste care reușesc să susțină cu succes activitatea de învățare a copiilor. Reușita școlară este văzută ca principala pârghie de construire a identității copilului în termeni de categorie socio-profesională, imagine de sine și publică, așa că pentru numeroși părinți, conștienți că dețin un nivel mai scăzut de resurse materiale, mobilizarea în vederea reușitei școlare este văzută ca soluție compensatorie. Uneori reușita școlară a copiilor este privită de părinți și ca o componentă a identității lor, fiind un „un indicator al calității de părinte care își face datoria" (*Stănciulescu*, 1998, p. 291).

Am adus în discuție o altă cauză prezumată a diferențelor la nivelul rezultatelor școlare: atitudinea părinților față de educația școlară. Cercetările arată că părinții din toate clasele sociale susțin că sunt conștienți de importanța reușitei școlare pentru ascensiunea socială și atingerea unui anumit nivel al prețuirii sociale și al bunăstării, având atitudini pozitive față de instituțiile școlare. Problema părinților din categoriile cu statut socio-economic scăzut este însă materializarea susținerii declarate a instruirii școlare în comportamente specifice și eficiente.

Un alt factor determinant al diferențelor constatate la nivelul randamentului școlar este stilul de creștere și educare a copiilor în familie în perioada preșcolară. Elevii cu statut socio-economic scăzut nu sunt la fel de bine pregătiți pentru școlaritate ca și cei din clasele de mijloc și superioare. Aceștia din urmă își formează pe parcursul socializării, prin interacțiunea cu persoanele semnificative, o serie de reacții concordante

cu expectanțele cadrelor didactice. Studiile au arătat că mamele din familiile claselor avantajate vorbesc mai mult cu copiii lor, îi ajută să înțeleagă cauzele evenimentelor, planifică acțiunile și anticipează consecințele lor, direcționează atenția copiilor spre detaliile relevante ale problemei, ghidează copiii, însă nu impun soluții, ci îi încurajează să rezolve ei înșiși problema. Astfel ele se comportă conform recomandărilor lansate de teoria zonei proxime a dezvoltării a lui *Vîgotski*, furnizând suport și stimulând dezvoltarea cognitivă a copilului. *Hess* și *McDevitt* (1984, *apud Woolfolk*, 1998), studiind interacțiunea mamă-copil pe o perioadă mai lungă de timp, relevă eficiența stilului de educare bazat pe stimularea copilului, opus celui prin care i se oferă pur și simplu soluția. Acest stil, utilizat mai puțin de mamele din clasa inferioară, este corelat cu performanțe mai ridicate ale copiilor la teste de cunoștințe.

O altă explicație invocată de specialiști este situată la nivelul limbajului, care este un element hotărâtor în asimilarea noțiunilor, modelarea stilului cognitiv și formarea deprinderilor antrenate în rezolvarea de probleme, influențând practic toate aspectele activității școlare.

Până la intrarea în școală copilul învață să folosească limbajul nu numai pentru comunicarea cu alții, ci și ca instrument pentru gândire, un rol important revenindu-i mediului familial. Cu cât sunt mai diverse structurile lingvistice la care este expus copilul, cu atât devin mai variate deprinderile sale lingvistice. *Bernstein* (1967 *apud Neculau, Boncu*, 1998) emite o teorie referitoare la relația dintre limbaj și structura socială. Conform acestei teorii există diferențe între categoriile socio-economice în ceea ce privește volumul vocabularului și codurile lingvistice. În clasa cu un nivel mai scăzut al statutului socio-economic codul utilizat este mai rigid, mai stereotip, lipsit de specificitate pentru diferențieri clare și descrierea evenimentelor unice, axat pe simbolismul concret, pe sensuri implicite. Codul utilizat de clasele superioare este mai nuanțat, cu semnificații explicite, mai abstract. În plus deseori există diferențe între elevi în utilizarea stilului standard al limbii. Pe lângă limbă ca sistem codificat și formalizat, există dialecte, registre, stiluri ale acesteia care identifică locutorii ca membri ai diferitelor grupuri sociale, iar anvergura repertoriilor poate varia și în funcție de

clasa socială. Profesorii percep elevii care utilizează stilul standard ca fiind mai competenți decât cei care folosesc un stil local, ceea ce contribuie la formarea unei imagini favorabile (*Clement, Noels*, 1998).

Copiii din păturile sociale dezavantajate cresc de mici într-un mediu mai puțin stimulativ, care oferă o întărire și corectare limitată a performanței lingvistice. Apare astfel un decalaj la nivelul principalului instrument de învățare – limbajul – față de copiii din clasele sociale superioare.

Atragem încă o dată atenția că atitudinea noastră față de acest tip de explicații, care își au centrul de greutate la nivelul mediului familial, trebuie să fie precaută, să nu ajungem să prejudiciem familiile cu statut socio-economic scăzut. Multe dintre acestea oferă copiilor lor un mediu propice învățării, comportamentele părinților fiind predictori mult mai buni ai performanței școlare a copiilor decât venitul sau ocupația.

Bourdieu și *Passeron* (1970, *apud Doise, Mugny*, 1998) au studiat reprezentările sociale ale reușitei școlare, formulând ipoteza capitalului cultural. Ei au ajuns la concluzia că structura socială se reproduce și școala joacă un rol important în perpetuarea diferențelor: evaluarea capacității intelectuale a indivizilor este puternic influențată de originea lor socială. Păturilor socio-economice le sunt asociate anumite subcu-turi, care explică și diferențele de la nivelul reușitei școlare. Capitalul cultural, văzut ca totalitatea dispozițiilor și competențelor cultivate de elite (mod de prezentare, exprimare, stăpânirea unor „maniere cultivate") la care se adaugă cunoștințele despre elite, îi diferențiază pe elevi în raport cu instituția școlară. El se transmite de la o generație la alta și cei care îl posedă vor reuși într-o mai mare măsură decât ceilalți, în parte și pentru că profesorii – care în general aparțin clasei de mijloc sau au interiorizat valorile acesteia – apreciază aceste cunoștințe și abilități. Această transmitere va duce deci la reproducerea statutului superior (*Neculau, Boncu*, 1998).

Iată cum este adusă în prim plan importanța educatorului ca factor în implicarea școlară a elevilor din clasele sociale defavorizate. Studiile arată că performanțele elevilor sunt cu atât mai scăzute cu cât diferența dintre statutul socio-economic al cadrului didactic și cel al elevului crește. Profesorii au o serie de așteptări față de trăsăturile de personalitate, competențele și performanțele școlare ale elevilor bazate pe

apartenența acestora la o anumită clasă socială. Ele influențează comportamentul profesorului și sunt transmise elevilor, care ajung să-și construiască o reprezentare verticală a lumii sociale chiar și în cadrul grupului clasă și să se raporteze la aceasta. Fragmentul de mai jos ilustrează acest lucru, fiind o parte a unui interviu realizat de *E. Stănciulescu* (1998, p. 297):

> *Din prima mea clasă îmi amintesc numele câtorva colegi (...) și faptul că așezarea noastră în bancă era...cum să spun...Aveam, de exemplu, colegă o fetiță blondă care stătea în prima bancă în rândul din mijloc, chiar în fața catedrei. Mama acestei fetițe era profesoară de română la liceul „Mihail Sadoveanu" (...). Însăși învățătoarea noastră parcă era mai îngăduitoare cu ea când își uita acasă panglicuța albă, obligatorie pentru celelalte fetițe. Eu stăteam în rândul de la ușă, în banca a patra, cred. Iar în ultimele bănci stăteau trei fetițe care proveneau din familii foarte sărace, una era dintr-o familie de țigani. Aceste fetițe lipseau mult de la ore, nu aveau niciodată ce le trebuia, nu-și făceau temele, luau numai note rele, erau foarte neîngrijite și din cauza asta, cred, învățătoarea noastră le plasase pe niște locuri unde erau, într-un fel, izolate de noi ceilalți.*

Pentru că elevii cu statut socio-economic mai scăzut vorbesc incorect gramatical, sunt neîngrijiți, poartă haine ponosite, sunt mai puțin familiarizați cu activitatea școlară, profesorii și colegii presupun că potențialul lor intelectual este mai scăzut și se comportă în conformitate cu aceste așteptări. Așa cum am văzut în 13.1 elevii în cauză pot ajunge să creadă că nu sunt „buni la învățătură", motivația pentru obținerea unor rezultate școlare bune scade, apar o serie de eșecuri și ajung să fie convinși că nu au cum să reușească. Dacă se mai adaugă și exemplul unor prieteni sau/și rude care au rezultate slabe sau au abandonat școala, acest lucru ajunge să li se pară normal, renunțând să depună efort pentru a se redresa. Apoi selecția pe care elevii înșiși o realizează favorizează categoria socială, astfel că, mai ales în cazul școlilor „de elită", elevii, printr-un mecanism de excludere/auto-excludere ce are la bază și reușita școlară diferențiată, se grupează și încearcă să-și definească și afirme propria identitate, uneori prin opoziție față de

grupul celor care se conformează cerințelor școlare (*Stănciulescu*, 1998).

Din prezentarea făcută rezultă că fiecare factor contribuie cu o dimensiune importantă la înțelegerea problemei. Resursele limitate, caracteristicile mediului familial, abilitățile lingvistice, capitalul cultural, discriminarea, atitudinea de resemnare și fatalism duc la rezultate școlare slabe, eșec școlar, absențe, scurtarea duratei studiilor, abandon școlar, un nivel scăzut al calificării profesionale, slujbe prost plătite, nesigure, fără posibilități de promovare și o nouă generație care va crește în condiții precare, care o vor dezavantaja.

La nivelul activității cadrelor didactice devine necesară conștientizarea prejudecăților legate de trăsăturile și competențele elevilor care fac parte din clasa socială defavorizată, a judecăților stereotipe ale unei culturi care postulează existența unei legături între proveniența socială și competența cognitivă. Recunoașterea acestor convingeri și a modului în care ne influențează comportamentul este un pas important pentru o acțiune educativă care să stimuleze obținerea rezultatelor școlare concordante cu posibilitățile reale ale elevilor.

13.2.2. Grupurile etnice

Termenul grup etnic desemnează o parte a unui popor care trăiește în granițele unuia sau mai multor state naționale (*Turliuc*, 1996), un grup în cadrul unui context mai larg ai cărui membri au în comun o parte din următoarele elemente: limba, locul de origine, strămoși, religia, rasa și cultura (*Kazdin*, 2000).

Conștiința apartenenței la un grup etnic este o parte a identității persoanei. Identitatea etnică este construită pe măsură ce indivizii devin conștienți de existența altor grupuri și de diferențele dintre acestea și grupul propriu, încercând să înțeleagă semnificația etnicității lor într-un cadru social mai larg. La vârstele mici etnia este înțeleasă în termeni concreți (limbă, tradiții). Pe măsură ce competențele cognitive ale copilului se dezvoltă, etnia este legată de norme, reguli de conduită, iar în adolescență și pe parcursul perioadelor adulte este definită în termeni abstracți, ca fiind modelată de forțe sociale și de contextul istoric. Influențele diverse la care indivizii au fost supuși interacționează și determină un mod de afirmare a etniei în fiecare situație dată.

Sentimentele copiilor față de grupul etnic căruia îi aparțin sunt influențate de atitudinea familiei, a comunității și a întregii societăți. Există o nevoie a noastră a tuturor de a simți că aparținem unor grupuri evaluate pozitiv, considerate valoroase. În cazul în care la nivelul societății domină reprezentările negative ale propriului grup etnic apar reacții de ambivalență cu efect negativ asupra stimei de sine. Iată de ce este important ca și în cadrul grupului clasă să fie evitate și descurajate prejudecățile și evaluările elevilor bazate pe categoriile de apartenență. Acestea introduc deseori între elevi false diferențe, trăite negativ de cei care aparțin unor grupuri considerate inferioare.

Referitor la relația dintre apartenența etnică și rezultatele școlare, au fost studiate diferențele existente între elevii care fac parte din grupuri etnice diverse însă, din păcate, doar în anumite țări în care se aplică la nivel național teste docimologice standardizate care cuprind secțiuni corespunzătoare anumitor discipline de învățământ. Performanțele elevilor sunt înregistrate și analizate de anumite comisii special constituite, fiind posibilă compararea rezultatelor obținute de elevii din diferite categorii sociale. La noi studiile sunt restrânse la analiza minorității romilor, la nivelul cărora disfuncțiile legate de inserția socială sunt mai frecvente. Știut fiind că școlarizarea este un factor important pentru integrarea socială, în cazul copiilor de țigani i se acordă o importanță deosebită. Statisticile realizate la nivel european (*cf. Cozma*, 1996) arată că frecventarea cu regularitate a școlii este mai scăzută pentru elevii romi, cuprinderea lor în instituțiile de învățământ este deficitară, nivelul lor de școlaritate este mult mai scăzut, iar analfabetismul mult mai răspândit în cazul adulților.

Explicațiile invocate pentru aceste diferențe – și în general pentru diferențele dintre grupurile etnice privind randamentul școlar – fac trimitere la diferiți factori. Un prim grupaj de cauze se situează la nivelul resurselor materiale și stimulării oferite de mediul familial în care se dezvoltă copilul. În cazul unor minorități etnice statutul socio-economic al membrilor este în medie mai scăzut – cum este cazul țiganilor – și, prin urmare, mai mulți copiii din respectivele etnii trăiesc în sărăcie sau fac parte din clasa socială dezavantajată. Explicațiile în acest caz au în vedere variabilele legate de mediul familial prezentate în 13.2.1.

În al doilea rând, viziunea asupra contextului învățării susține că elevii care dețin competențele cerute de activitățile școlare provin din culturi care furnizează o multitudine de experiențe pentru învățarea acestor abilități și plasează o valoare mare asupra acestora (*Byrnes*, 2001). Grupurile etnice – ca de altfel toate grupurile sociale – sunt caracterizate de niveluri diferite ale puterii pe care o dețin în societate, putere care se reflectă și asupra controlului resurselor și competențelor cerute pentru realizarea indivizilor. Cultura grupului etnic care are o putere relativ mai mare comparativ cu altele (de cele mai multe ori este vorba de grupul majoritar) are un rol hotărâtor pentru că promovează anumite conduite ca fiind valoroase, ca determinând sau facilitând reușita școlară. Aceste conduite se sprijină pe competențe formate în cursul realizării anumitor activități. Între grupurile sociale există diferențe în modul în care persoanele care educă și îngrijesc copiii selectează contexte/activități de învățare, le îmbină și le alocă o anumită perioadă de timp. Copiii din toate grupurile etnice dobândesc o varietate de abilități socotite importante în cultura lor, însă nu toate aceste abilități sunt apreciate la fel prin prisma cerințelor școlare. Partizanii acestei teorii consideră că nu putem vorbi de un „deficit cognitiv", ci de diferențe cognitive atunci când dorim să explicăm performanțele diferite ale elevilor din grupuri etnice diverse, pentru că aceștia au o mulțime de cunoștințe și abilități, însă diferite. Cheia micșorării diferențelor este omogenizarea selecției, structurării și duratei de acțiune a oportunităților pentru învățare, însă acest demers este dificil de testat.

Un alt punct de vedere este cel al incongruenței culturale, care accentuează importanța luării în considerare a diferențelor dintre culturile grupurilor etnice. *Garcia* (1991, *apud Woolfolk*, 1998) compară cultura cu un aisberg: o treime este vizibilă, restul rămâne ascuns. Tradițiile, portul, limba constituie doar o mică parte a diferențelor, cele mai multe fiind însă situate la nivel convingerilor implicite, al practicilor sociale curente, mai greu de sesizat, de conștientizat. Deosebit de importante pentru activitatea școlară sunt diferențele la nivelul structurării comunicării verbale și nonverbale și interacțiunii persoanelor (formularea întrebărilor, timpul acordat pentru a replica, modul în care se intervine într-o discuție aflată în derulare, semnele ascultării active

ca mișcarea capului, contactul vizual, interjecții care indică înțelegerea mesajului etc.) De asemenea poate varia valoarea acordată educației școlare, motivația pentru învățare, atribuirea cauzelor în cazul succesului și eșecului școlar. De exemplu, în cazul populației adulte de țigani școlarizarea nu este totdeauna văzută ca strâns legată de reușita școlară și profesională, uneori este percepută chiar ca inutilă, ineficientă pentru că îi reține pe copii de la ucenicia în familie (*Cozma, Cucoș, Momanu*, 1996). Iată că uneori compatibilitatea dintre culturi poate să fie scăzută, ceea ce înseamnă că viitorii elevi nu sunt la fel de bine pregătiți pentru școală.

O altă problemă a minorităților etnice este faptul că limba maternă este diferită de limba oficială a țării, ceea ce poate duce la performanțe școlare mai scăzute în cazul în care limba de predare nu este încă bine stăpânită de elevi. Cercetările inițiale asupra bilingvismului au concluzionat că învățarea și utilizarea simultană a două limbi este foarte solicitantă, capacitățile cognitive ale elevilor având de suferit. Studiile recente însă, care au luat în calcul efectele statutului socio-cultural și ale statutului limbii materne, au inversat imaginea: bilingvismul este corelat cu un nivel ridicat al abilităților în domenii ca formarea noțiunilor, flexibilitate cognitivă, creativitate, cunoașterea regulilor care guvernează utilizarea limbajului. În plus, a învăța două limbi nu implică doar dobândirea unor cunoștințe despre o altă cultură, ci și împărtășirea sa, aducând un avantaj în plan social. Se dezvoltă „integrativitatea" (*Clement, Noels*, 1997), o atitudine pozitivă față de celălalt grup, asociată cu dorința de a-i învăța limba pentru a interacționa cu membrii săi și a participa la cultura grupului. Astfel bilingvismul, departe de a fi un handicap, este un real avantaj pe plan cognitiv și social.

Toate aceste viziuni asupra diferențelor interetnice accentuează importanța cunoașterii de către cadrele didactice a culturii specifice grupului social din care provin elevii și respectarea sa. Așa cum am mai arătat, stereotipurile și prejudecățile cu privire la grupurile sociale afectează negativ performanța școlară și starea de bine a elevilor din respectivele grupuri. De exemplu în cazul romilor deseori transpare atitudinea negativă față de prezența lor în școli, atitudine care se manifestă prin tendința cadrelor didactice de a-i izola pe țigani fie prin constituirea de clase speciale, fie prin așezarea lor în băncile din spatele

clasei. Este prezentă și reticența ori refuzul copiilor și al părinților aparținând altor etnii de a-i primi pe copiii țigani în clasă și de a interacționa cu aceștia. Cercetările efectuate la noi pentru a sonda reprezentările românilor cu privire la calitățile și defectele romilor au vizat preponderent populația studențească, considerată mai tolerantă, cu mai puține prejudecăți (*Chelcea*, 1994; *Neculau*, 1996). Calitățile comunității romilor care au fost indicate cel mai frecvent de studenți sunt: uniți, cu simț artistic, buni meșteșugari, păstrători ai tradițiilor proprii, cooperanți (oferă ajutorul), respectă normele propriului grup; defectele menționate: hoți, leneși, murdari, violenți, needucați, zgomotoși (scandalagii). Am văzut că stereotipurile cu privire la grupurile sociale sunt o consecință directă a categorisirii sociale, proces inerent în funcționarea sistemului cognitiv uman. Ca atare, strategiile de intervenție asupra stereotipului nu pot viza anularea sa, ci schimbarea raportului de superioritate/dominanță a caracteristicilor negative asupra celor pozitive prin creșterea ponderii trăsăturilor pozitive și diminuarea importanței celor negative. În plus se încearcă și conștientizarea eterogenității, varietății membrilor unui grup și a erorii pe care o facem reducându-i pe toți membrii la prototipul categoriei. La rândul lor prejudecățile pot fi modificate prin informarea mai amănunțită despre minoritatea în cauză și crearea unei atitudini pozitive față de acceptarea și valorizarea diversității culturale.

O modalitate eficientă de diminuare a prejudecăților față de colegii care aparțin unor grupuri etnice diferite este angrenarea elevilor în activități care să mijlocească interacțiunea în condițiile colaborării, fiind bine cunoscute efectele acesteia asupra calității relațiilor interumane (vezi 12.3.5.). S-a încercat aplicarea principiului interdependenței pozitive a scopurilor la nivelul activităților școlare și au fost dezvoltate mai multe modalități de structurare cooperativă a claselor, bazate pe împărțirea elevilor în grupuri mai mici și eterogene din punct de vedere al reușitei școlare și apartenenței etnice (dar și altor criterii de interes ca rasa și sexul). Elevii din cadrul grupului sunt încurajați și solicitați să colaboreze pentru realizarea unei sarcini comune, care nu poate fi îndeplinită decât prin conjugarea eforturilor lor. Sistemele de recompense sunt orientate spre grup mai degrabă decât spre individ, așa că elevii, spre deosebire de cazul claselor structurate competitiv, ajung

să fie bine apreciați în condițiile în care și ceilalți membri ai grupului au rezultate bune. Studiile cu privire la efectele învățării bazată pe cooperare indică efecte pozitive în planul interacțiunii dintre elevi, deoarece generează sentimente de acceptare, simpatie și diminuează prejudecățile cu privire la alte grupuri sociale, inclusiv cele etnice, ridică nivelul stimei de sine, a încrederii în propriile forțe, stimulează comportamentul de facilitare a succesului celorlalți și formează competențe sociale necesare colaborării cu alte persoane (*Neculau, Boncu*, 1998). În ceea ce privește performanța școlară, cea mai mare parte dintre studiile pe această temă arată că rezultatele școlare ale elevilor clasei organizată pe principiul învățării prin cooperare depășesc rezultatele obținute în cazul variantei tradiționale (*Arends*, 1994). Dacă pentru structurarea competitivă sau individuală a clasei beneficiul este doar al unui singur elev (al fiecărui elev), în cazul învățării cooperative beneficiul este al întregului grup: elevii mai performanți îi îndrumă pe cei cu rezultate mai scăzute, acordându-le atenție și stimulându-i, iar pentru a putea face acest lucru elevii buni trebuie să înțeleagă și să învețe foarte bine tema respectivă.

Etapele activității de instruire bazată pe învățarea prin cooperare sunt: anunțarea de către profesor a obiectivelor și furnizarea informațiilor pentru o anumită temă de studiu, organizarea elevilor în grupuri (echipe), asistarea de către profesor a studiului și muncii în echipă, testarea de către profesor a cunoștințelor și abilităților dobândite sau prezentarea de către grupe a rezultatului activității lor, recunoașterea eforturilor și rezultatelor grupului și ale fiecărui elev.

Există mai multe modalități de aplicare a principiilor învățării cooperative (*Arends*, 1994):

- Metoda învățării în grupuri mici (Student Teams Achievement Divisions – *Robert Slavin*) este cea mai simplă și directă abordare. Elevii, împărțiți în grupuri eterogene de câte 4-5, învață materialul furnizat de profesor, ajutându-se reciproc prin discutarea acestuia și prin testarea reciprocă. Apoi fiecare elev este testat de profesor, performanța actuală este evaluată prin prisma celei anterioare, important fiind progresul făcut. Scorul grupului rezultă din însumarea progresului fiecărui membru, în acest fel și elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup. În fiecare săptămână echipele cu cele mai mari scoruri și elevii cu cele mai mari progrese, precum și cei cu note maxime sunt recompensați.
- Metoda grupurilor interdependente (*Jigsaw Classroom – Aronson* și colab.; *jigsaw puzzle* înseamnă în limba engleză figură care trebuie reconstituită pornind de la fragmentele sale, mozaic) în care se lucrează tot cu grupe eterogene cu efectivul de 3-4 elevi. Profesorul prezintă tema de studiu și o fragmentează în sub-teme, fiecare dintre acestea fiind asignată spre aprofundare unui membru al fiecărei echipe. Elevii din toate grupurile cărora le-a fost repartizată aceeași sub-temă („experții pe o anumită sub-temă") se reunesc pentru a o dezbate, se ajută reciproc și stabilesc cum să transmită cât mai eficient informațiile învățate celorlalți membri. Apoi fiecare se întoarce la echipa de bază și se străduiesc să-i învețe pe ceilalți și în paralel învață ceea ce colegii lor experți în alte sub-teme au aprofundat. În final profesorul evaluează fiecare elev pe baza întregului material și echipele și elevii cu performanțe ridicate sunt recompensați. Prin această metodă se încearcă ameliorarea comunicării și a capacității de a facilita învățarea materialului de către alții.
- Cercetarea în grup (*Group Investigation – Shlomo Sharah* și colab.) este o abordare mai complexă și mai dificil de realizat pentru că elevii sunt implicați în alegerea temei de studiu și în proiectarea modului în care vor realiza investigarea. Clasa este împărțită în grupe eterogene de 2-6 elevi care își aleg sub-teme dintr-un domeniu mai larg propus de profesor, fixează sarcinile concordante cu sub-tema, planifică demersul, pun în aplicare planul, studiază informații din surse diverse, le sumarizează și le prezintă întregii clase pentru a-i informa pe colegi și a le crea o perspectivă mai largă a domeniului. Pe tot parcursul activității profesorul urmărește progresul fiecărui grup, oferă asistență atunci când este necesar și coordonează prezentările grupelor. În final evaluează contribuția fiecărui grup la activitatea clasei ca întreg.

Strategiile de intervenție în direcția acceptării și respectării diversității culturale nu pot însă să se limiteze doar la grupul clasă, ci trebuie să vizeze întreaga comunitate, pentru că practicile și convingerile

grupului de apartenență vor fi preluate în timp de persoane, chiar dacă inițial la nivel individual s-au obținut rezultate notabile în direcția schimbării percepției despre grupurile minoritare (*Constantin*, 1996).

13.2.3. Diferențe între sexe

Din momentul nașterii, al inserției în societate, individul este supus diverselor influențe normative ale contextului social și cultural din care face parte. O importanță deosebită continuă să fie acordată reprezentărilor privind caracteristicile și rolurile atribuite bărbaților și femeilor și problematicii diferențelor dintre cele două sexe.

Menționăm că în continuare vom utiliza termenul *sex* pentru a indica gruparea oamenilor pe baza indicilor biologici (sex femeiesc și bărbătesc), iar termenul *diferențe între sexe* se va referi la rezultatele comparării acestor două categorii, însă fără a intenționa ca prin folosirea unui termen legat de aspecte biologice să acordăm prioritate anumitor factori explicativi ai diferențelor și asemănărilor dintre femei și bărbați. Termenul *gen* se referă la semnificațiile sociale, culturale și psihologice pe care le atribuie indivizii categoriilor biologice de sex.

Rolurile de gen reprezintă seturi de expectanțe specifice unei culturi, referitoare la ceea ce este considerat potrivit pentru femei și pentru bărbați, având valoare prescriptivă pentru conduită. Se remarcă o asimetrie a rolurilor de gen, cel masculin fiind centrat asupra cultivării independenței, competitivității, asertivității (predominanța trăsăturilor și comportamentului agentiv), în timp ce rolul feminin este axat asupra grijii, sensibilității față de nevoile celorlalți (predominanța trăsăturilor comunitare și a comportamentului suportiv). Conținuturile diferite ale rolurilor de gen determină practici diferite de socializare care, conjugate cu acțiunea unor factor biologici, duc la formarea identității de gen. Aceasta este definită ca parte a conceptului despre sine derivată din conștiința apartenenței la una sau alta din categorile de gen (*Trew*, 1998).

La baza rolurilor de gen se află stereotipurile de gen, văzute ca ansamblul convingerilor împărtășite social cu privire la trăsăturile și conduita membrilor care fac parte din categoria bărbaților, respectiv a femeilor. Se pare că există o consensualitate transculturală cu privire la trăsăturile atribuite sexelor: bărbații sunt considerați în general mai

puternici și energici, dominanți, independenți, agresivi, cutezători, înțelepți, mai obiectivi și raționali, mai stăpâni pe sine și mai reci, în timp ce femeile sunt văzute ca tandre, mai emotive, mai temătoare și slabe, mai blânde, sensibile la sentimentele celorlalți, mai dependente, submisive și mai vorbărețe (*Williams, Best*, 1988).

Cercetările care s-au focalizat asupra diferențelor reale existente între cele două sexe au fost condensate de către studiile metaanalitice. Acestea sumarizează rezultatele obținute de cercetările pe o anumită temă – de exemplu diferența intersexe la nivelul agresivității – și încearcă, dacă este posibil, să extragă o concluzie cu privire la magnitudinea diferenței (a efectului) și măsura în care aceasta poate fi considerată semnificativă. Concluziile trasate pe baza studiilor axate asupra deosebirilor la nivelul capacităților intelectuale – care ne interesează în primul rând datorită legăturii lor cu rezultatele școlare – arată că singurele diferențe semnificative în favoarea fetelor vizează abilitatea verbală, iar în favoarea băieților pe cea spațială. Aptitudinea verbală include diferite componente (fluență verbală, comprehensiune, lectură, ortografie etc.), însă diferențele sunt mai importante pentru fluența verbală, mai ales pentru probe care solicită subiecților să genereze cuvinte și propoziții care să îndeplinească anumite condiții legate de sens și formă și pentru probe care evaluează rapiditatea și corectitudinea pronunției (*Halpern*, 1992 *apud Eagly*, 1995). Aptitudinea spațială este evaluată pe baza probelor în care subiectului i se cere să-și imagineze un obiect în spațiu care trebuie rotit (rotație mentală) sau să identifice anumite forme în interiorul unui ansamblu (figură ascunsă). Pentru ambele tipuri de sarcini au fost constatate diferențe stabile în favoarea băieților (*Linn* și *Peterson*, 1985 *apud Lloyd*, 1998). Toate studiile atrag însă atenția că analiza scorurilor la diverse teste arată că variabilitatea din interiorul fiecărei categorii de sex poate fi mult mai importantă decât diferența dintre sexe.

În privința diferențelor la nivelul performanțelor școlare, analiza rezultatelor obținute de un număr mare de elevi la testele docimologice standardizate aplicate la nivel național în Statele Unite ale Americii (*National Assessment of Educational Progress* și *Scholastic Achievement Tests*) indică diferențe în favoarea băieților pentru matematică, deși acestea nu sunt constante pentru toate disciplinele matematice și

pentru toate vârstele. Ele apar mai ales pe parcursul adolescenței și nu atât pentru abilitățile de calcul matematic, cât pentru rezolvarea de probleme. Au mai fost constatate diferențe în favoarea băieților și pentru istorie și geografie, însă acestea sunt mult mai mici. În favoarea fetelor au fost indicate diferențe notabile pentru exprimarea în scris (ortografie și compunere) și diferențe mici pentru înțelegerea textului citit. Deci, cele mai importante diferențe au fost constatate pentru rezolvarea de probleme la matematică – apar pe parcursul adolescenței, băieții fiind superiori – și pentru exprimarea în scris – apar la toate vârstele, rezultatele fetelor fiind mai bune (*Byrnes*, 2001). În plus se pare că diferențele între sexe pentru rezultatele obținute la matematică s-au micșorat în perioada 1960-1992, fiind însă mai mari decât diferențele constatate pentru limba maternă (*Hedges, Nowell*, 1995 *apud Ruble, Martin*, 1998). Atragem atenția însă că diferențele prezentate au fost obținute pe baza rezultatelor elevilor și elevelor care aparțin unei culturi diferite, așa că trebuie interpretate cu precauție din punct de vedere al extrapolării lor.

O serie de diferențe au fost constatate și în gradul de interes și angajare a elevilor și elevelor față de anumite discipline școlare. Cercetările din ultima decadă au arătat sistematic că pattern-ul preferințelor față de disciplinele școlare ale fetelor și respectiv băieților este diferit. Începând cu gimnaziul fetele manifestă mai frecvent decât băieții preferințe față de limba maternă și limbile străine, în timp ce interesul pentru științele exacte este mai scăzut. În cazul băieților polarizarea preferințelor este inversată (*Colley*, 1998). Acest interes diferențiat se răsfrânge asupra implicării la nivelul respectivelor discipline și înscrierii la o serie de discipline opționale.

După ce am văzut care sunt diferențele între sexe constatate la nivel cognitiv, al performanței școlare și interesului față de disciplinele școlare, vom face o prezentare succintă a explicațiilor furnizate de specialiști. Sigur că vom regăsi aici problema mai largă a gradului în care aceste diferențe, referitoare la trăsături de personalitate și conduite complexe, sunt cauzate de ceva intrinsec naturii celor două sexe (diferențe de ordin biologic) sau au fost create prin structura socială și de putere.

- Abordările axate pe factori biologici investighează mecanismele

genetice și hormonale care se presupun că mediază unele diferențe la nivel psihologic între sexe. Din perspectiva abilităților cognitive (aptitudini verbale și spațiale), care au fost legate de reușita școlară diferențiată a fetelor și băieților la limbă și literatură și respectiv matematică, prezintă interes cercetările din domeniul neuroștiințelor. Acestea încearcă să pună în evidență anatomia și fiziologia creierului și modul în care ele sunt legate de funcționarea cognitivă. Tipuri diferite de informații (verbale și vizuale) se pare că sunt procesate în regiuni corticale diferite, existând un grad de localizare a diferitelor funcții cerebrale în cele două emisfere: pentru majoritatea dreptacilor emisfera stângă comandă funcționarea proceselor verbale și lingvistice, iar cea dreaptă guvernează procesele vizuale și spațiale (*Geshwind*, 1974 *apud Lloyd*, 1998). Această specializare a emisferelor cerebrale se numește lateralizare. Menționăm că, în ciuda localizării și lateralizării funcționării cognitive, ariile cerebrale sunt interconectate, așa că putem afirma că unei regiuni îi revine rolul principal, asta neînsemnând că este singura care participă în cazul unei anumite sarcini. Explicațiile pentru diferențele între sexe au la bază ipoteza lateralizării mai accentuate a creierului bărbaților, comparativ cu al femeilor. Deoarece pentru prelucrarea informațiilor spațiale fetele apelează la ambele emisfere, prelucrarea informațiilor poate fi afectată datorită interferențelor cu transmisia inter-emisferică (*Lloyd*, 1998). Diferențele intersexe ale gradului de lateralizare au fost explicate prin mecanisme hormonale, însă concluziile cercetărilor pe această temă nu sunt în consens.

Oricum, gradul diferit al lateralizării corticale nu este o explicație directă a diferențelor la nivelul performanțelor școlare. Rezultatele studierii legăturii dintre activitatea corticală și performanța în domeniul matematicii nu sunt concludente în privința suportului oferit ipotezei conform căreia superioritatea băieților derivă din activitatea mai ridicată a emisferei drepte. În plus, regiunile posterioare ale emisferei drepte sunt asociate și cu anumite aspecte ale gândirii conceptuale și cu memoria de lucru și procesele atenționale, nu numai cu abilitățile spațiale. Deci, chiar dacă la persoanele talentate la matematică emisfera dreaptă ar fi

mai activă, această diferență ar putea reflecta legătura sa cu conceptele matematice, cu abilitățile spațiale sau/și cu procesele mnezice și atenționale (*Byrnes*, 2001). Perspectiva oferită de studiile pe această temă este încă una controversată și problema majoră a abordării bazate pe factorii organici este că nu poate oferi explicații pentru întregul tablou al diferențelor între sexe.

- Abordările care pun accentul asupra factorilor sociali nu neagă importanța influenței factorilor biologici, însă susțin că intervenția decisivă pentru formarea identității de gen și emergența diferențelor între sexe o are socializarea, presiunile exercitate de rolurile de gen și factorii contextuali. Prezentăm succint cele mai importante perspective teoretice.

Teoria învățării sociale (*Bandura*, 1963 *apud Lott, Maluso*, 1995) accentuează importanța învățării directe și observaționale a comportamentelor conforme cu rolul de gen corespunzător, pe baza întăririlor și modelelor oferite de agenții procesului de socializare (familia, grupul de covârstnici, cadrele didactice și mass-media). În anii '70 teoria a fost revizuită și denumită „teorie cognitivă și socială a învățării", acordându-se importanță deosebită expectanțelor referitoare la întăriri, care mediază relația dintre datele situației și comportamente (*Bussey, Bandura*, 1999).

Teoria dezvoltării cognitive (*Kohlberg*, 1966 *apud Durkin*, 1995), teoria procesării schematice a genului (gender-scematic processing theory – *Martin, Havelson*, 1981 *apud Ruble, Martin*, 1998) și teoria identității sociale (*Tajfel*, 1978 *apud Capozza, Volpato*, 1997) insistă asupra interacțiunii dintre persoană și mediu, considerând că întotdeauna influența condițiilor externe este mediată de factorii interni. Copilul nu este un receptor pasiv al informațiilor, ci se angajează în propria socializare. El este implicat într-un proces activ de construire a reprezentărilor despre stereotipurile și rolurile de gen, se include într-o anumită categorie și își dezvoltă propria identitate de gen.

Perspectivele contextuale au insistat asupra modului în care comportamentul tipic genului este influențat de situațiile sociale imediate. Teoria rolului social (*Eagly*, 1986 *apud Lindsey*, 1997) consideră că stereotipurile care stau la baza rolurilor de gen sunt legate de diviziunea muncii și de aportul diferit al bărbatului și femeii în cadrul

procesului de reproducere. Ca atare, femeii îi va fi mai frecvent atribuit rolul centrat pe îngrijirea altora, pe nevoi emoțional-expresive, în timp ce rolul bărbatului va fi unul instrumental, agentiv. Chiar și în contextul actual, în care această diviziune strictă a sarcinilor este din ce în ce mai puțin prevalentă, diferențierea rolurilor continuă să rămână în vigoare. Rolurile exercită o presiune constantă asupra indivizilor pentru a se conforma așteptărilor consensuale pe care le includ, influențându-le comportamentul (funcția normativă a rolurilor).

Toate aceste teorii susțin că între stereotipurile și rolurile de gen și socializare „funcționează o cauzalitate circulară: rolul prescris social (saturat de reprezentări sociale stereotipe) determină un anumit conținut socializant și educativ și, în consecință, un anume profil de personalitate" (*Radu, Iluț, Matei*, 1994, p. 253).

Pornind de la aceste abordări teoretice, ne vom centra asupra efectelor pe care poate să le aibă mediul școlar asupra apariției diferențelor dintre sexe. Sistemul educațional reflectă inevitabil o parte din convingerile culturale mai largi, ceea ce duce la încurajarea conduitelor considerate potrivite pentru cele două sexe și la apariția diferențelor intersexe în conformitate cu cele prezumate.

Stereotipizarea disciplinelor școlare este un exemplu în acest sens. Conținutul sterotipurilor de gen se referă și la atributele considerate necesare pentru performanțe superioare în diferite profesii, în măsura în care acestea accentuează importanța unor calități asociate în mod tipic cu masculinitatea sau feminitatea. În contextul educațional acest lucru constituie baza percepției disciplinelor școlare ca feminine sau masculine, în funcție de gradul în care acestea au ca obiect de studiu ființa umană (trimit la competențe emoțional-expresive) sau mediul fizic (solicită conduite agentive). Studierea stereotipizării disciplinelor de învățământ de către elevi arată că evaluarea disciplinelor reflectă preferințele pentru acestea, elevele fiind mai interesate de disciplinele „feminine", iar elevii de cele „masculine" (*Weinreich-Haste*, 1981 *apud Colley*, 1998). Importanța presiunii rolurilor de gen asupra interesului și angajării manifestate de elevi și eleve față de anumite discipline școlare rezultă în urma comparării preferințelor în funcție de ciclul de studiu. Cercetările indică faptul că în învățământul primar polarizarea preferințelor fetelor și băieților nu este prezentă, însă se accentuează la

finele ciclului gimnazial și pe parcursul anilor de liceu. Comportamentul în concordanță cu rolurile de gen tinde să fie întărit odată cu înaintarea în vârstă, pe măsură ce presiunea adoptării rolurilor adulte este mai mare, încurajând utilizarea stereotipurilor de gen în toate ariile de competență.

Un factor important este atitudinea cadrului didactic față de stereotipurile de gen și modul în care această atitudine condiționează performanța elevilor la diferite discipline de învățământ. Din păcate, studiile au indicat că profesorii au tendința să trateze diferențiat elevii și elevele.

O serie de studii arată că profesorii înclină să interacționeze mai mult cu băieții decât cu fetele: le pun mai multe întrebări, le oferă un *feed-back* mai consistent și mai specific pentru răspunsurile date; îi întrerup mai puțin pe parcursul discuțiilor. În consecință, spre sfârșitul liceului, băieții sunt de două ori mai dispuși decât fetele să inițieze dezbateri, comentarii. Diferențele sunt mai mari în cazul disciplinelor exacte (*Woolfolk*, 1998).

Au fost puse în evidență deosebirile dintre tipurile de atribuire cauzală pentru succesul/eșecul obținut de băieți și de fete (dublul standard în atribuirea cauzală). Pentru disciplinele „masculine", în special matematica, explicațiile furnizate de profesori pentru performanțele superioare obținute de fete scot în evidență efortul depus, în schimb performanțele slabe ale băieților sunt atribuite frecvent lipsei de interes sau lipsei de concentrare. Pentru disciplinele „feminine" aceste atribuiri nu sunt atât de frecvente (*Swinn, Sanna*, 1996 *apud* ***Lindsey***, 1997). Acest patern este înregistrat și în cazul părinților și duce la un nivel mai ridicat al motivației pentru performanță în cazul băieților, cărora li se subliniază talentul, comparativ cu fetele, pentru care cheia succesului pare a fi munca asiduă. Și acest lucru va duce la o mai scăzută angajare a fetelor față de disciplinele exacte. Când *Oakes* (1990 *apud Woolfolk*, 1998) a analizat motivele pentru care doar 15% dintre profesioniștii din domeniul ingineriei și matematicii din Statele Unite ale Americii sunt femei, concluziile sale au indicat că fetele ale căror performanțe școlare le-ar îndreptăți să opteze pentru cursurile de matematici și științe avansate din liceu nu fac acest pas. Astfel nu își dezvoltă abilități în acest domeniu, abilități care sunt cerute pentru

înscrierea la colegiile și facultățile de profil. Potențialul pe care îl rămâne nefructificat, ceea ce implică o pierdere nu numai pe plan personal, ci și social.

Am văzut că reprezentările cu privire la caracteristicilor celor două sexe se răsfrâng și asupra activității cadrelor didactice, deși se recunoaște faptul că, prin comparație cu alte instituții sociale, domeniul educațional este unul dintre cele mai echitabile. Studiile care au fost realizate asupra activității didactice în clasele în care nu au fost constatate diferențe între sexe la matematică au detectat o serie de note comune: profesorii aveau o serioasă pregătire de specialitate, erau entuziaști, pasionați de domeniul lor, puneau accentul pe învățarea în clasă și alternau învățarea prin competiție cu cea bazată pe cooperare (*Woolfolk*, 1998). Se insistă asupra identificării și înlăturării distorsiunilor prezente în conținutul manualelor școlare: prezentarea excesiv-stereotipă a personajelor de ambele sexe, care au doar roluri tradiționale sau fac dovada unor trăsături tipice și prezența mai scăzută a personajelor dintr-una din categoriile de sex (de obicei fetele și femeile sunt mai puțin reprezentate). De asemenea, practicile din clasă trebuie monitorizate, pentru a evita interacțiunea mai frecventă cu membri uneia dintre categoriile de sex sau stimularea diferențiată și se preferă gruparea elevilor în echipe mixte atunci când situația o cere.

13.3. PLEDOARIE PENTRU O EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Societatea în care trăim este una diversă din punct de vedere cultural. În orice stat migrațiile au condus la implantări de populații diferite, în plus utilizarea în prezent la scară largă a mijloacelor de comunicare în masă a facilitat schimbul cultural, iar procesul constituirii unei unități economice în plan european conduce la regândirea politicilor educative și culturale (*Cucoș*, 2000).

În timp școala a trebuit să facă față eterogenității culturale și lingvistice a grupurilor din care provin elevii, prima sa reacție fiind una de asimilare, de topire a alterității culturale în interiorul modelului cultural dominant. Această ideologie a dus la o pedagogie compensatorie care susține dobândirea de către toți elevii a acelorași instrumente culturale, mai ales lingvistice. Rezultatele nu au fost cele scontate, ci dimpotrivă, ceea ce a atras critica pedagogilor și membrilor grupurilor

socio-culturale minoritare. Optica inițială a fost înlocuită de una care cultiva multiculturalismul: este recunoscut dreptul persoanei de a-și cultiva limba și tradițiile. Se promovează cunoașterea, afirmarea și respectarea caracteristicilor specifice fiecărei culturi, se cultivă toleranța grupurilor unul față de altul, însă fiecare grup rămâne mai degrabă centrat asupra sa, fără a fi prezent schimbul social, contaminarea reciprocă (*Ciolan*, 2000). Educația multiculturală urmărește promovarea oportunităților egale pentru toți elevii în condițiile recunoașterii dreptului la diferență, însă riscă să creeze o educație pentru culturi diferite, în care punctele de întâlnire și comuniune culturală nu sunt luate în considerare. Interacțiunile, chiar dacă nu sunt excluse, nu sunt puse în evidență în mod explicit.

O altă strategie pornește de la ideea că școala este un loc al interacțiunii, al schimbului între culturi, educația interculturală fiind axată pe cooperare și acțiune conjugată. Definirea interculturalismului face trimitere la structura lexicală a termenului: prefixul „inter" – care trimite spre interacțiune, interferență, schimb și reciprocitate – și „cultură", care denotă valori, principii de viață, reprezentări ale grupurilor și indivizilor la care aceștia se raportează în cadrul interacțiunii cu alții și în înțelegerea lumii (*Rey*, 1984 *apud Cozma, Cucoș, Momanu*, 1996). Pornind de aici abordarea interculturală accentuează importanța recunoașterii diversității culturale, respectul reciproc, dar, mai ales, schimbul cultural și îmbogățirea unuia prin celălalt.

Educația interculturală urmărește să formeze și să dezvolte deschiderea spre neobișnuit, capacitatea de a percepe ceea ce este nou, nefamiliar prin grile de lectură mai largi, acceptarea și respectarea celuilalt ca fiind „altul", aptitudinile de comunicare și cooperare, capacitatea de a chestiona și revizui propriile reguli, deschiderea spre situații noi, chiar dacă sunt ambigue și capacitatea de a ne include în grupuri/categorii mai largi, fără a renunța însă la propria identitate socială (*Cucoș*, 2000). Prin tot ceea ce își propune, educația interculturală este o cale pentru ameliorarea egalizării șanselor pentru elevii și elevele din toate grupurile socio-culturale, pentru asigurarea respectului față de diversitate, pentru cooperare și pentru structurarea unei identități culturale deschise.

Capitolul XIV

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE UMANE

14.1. CONCEPTUL DE DEZVOLTARE PSIHICĂ UMANĂ

Considerată o noțiune foarte generală, dezvoltarea desemnează ansamblul proceselor de transformare ce se petrec în natură sau societate și care duc de regulă la modificări calitative în direcție ascendentă. Termenul, subliniază *U. Șchiopu* (1997), are implicații și accepții filozofice vizând atât transformările cât și interdependențele ce au loc în domeniul lumii și vieții.

Din punct de vedere psihologic, dezvoltarea individuală presupune formarea de procese, însușiri, fenomene psihice, atitudini care permit adaptarea la cerințele complexe ale mediului fizic și socio-cultural. *T. Crețu* (2001, p. 57) definește dezvoltarea psihică astfel „formarea în timp a proceselor, însușirilor și structurilor psihice, schimbarea și restructurarea lor la niveluri funcționale cât mai înalte". Dezvoltarea psihică însă se realizează complet, unitar și integrat cu cea biologică și socio-culturală. Dacă dezvoltarea biologică vizează procesele de creștere și maturizare fizică și fiziologică, dezvoltarea socio-culturală face trimitere la asimilarea de către individ a unor norme de conduită, valori socio-culturale specifice mediului în care trăiește, asimilare ce presupune relaționarea cu alții.

14.2. FACTORI AI DEZVOLTĂRII PSIHICE UMANE

O problemă care se ridică atunci când se vorbește despre dezvoltare este cea a identificării factorilor ce contribuie la realizarea procesului. Încă din 1929 *A. Gesell* sublinia că dezvoltarea umană este reglată în principal de factorii interni, el considerând că maturizarea echipamentului biologic este extrem de importantă. Mai târziu psihologul elvețian *J. Piaget* susține că dezvoltarea implică modificarea echilibrului dintre

asimilarea realității înconjurătoare și acomodarea acesteia la condițiile subiective ale individului aflat în anumite circumstanțe de mediu. După *A. Gesell* și *J. Piaget*, dezvoltarea este continuă și ierarhizată, noile capacități și comportamente apar într-o anumită ordine fixă, fiecare stadiu cuprinzând însă și caracteristici ale stadiilor anterioare sau ulterioare.

În concepția psihologului rus *L.S. Vîgotski* dezvoltarea ar fi rezultatul interacțiunii factorilor interni cu cei externi – factorul social interiorizat contribuind la modelarea personalității umane. De aceea dezvoltarea nu mai are un caracter continuu, pe măsură ce individul asimilează valorile grupului își modifică comportamentul, atitudinile, trecând de la „biologic la socio-istoric" (*Doron, Parot*, 1999).

Pentru behavioriști învățarea duce la îmbogățirea repertoriului comportamental al individului și deci la dezvoltare. Prin urmare rolul hotărâtor în acest complex proces îl are mediul care are menirea de a întări răspunsurile individului. Potrivit lui Gesell, Piaget, dezvoltarea s-ar încheia odată cu maturitatea.

Admițând însă ideea că factorul social-istoric este de maximă importanță în dezvoltare, înseamnă că aceasta se realizează pe tot parcursul vieții întrucât omul este pus mereu în contexte socio-istorice noi, fapt ce îl obligă să le asimileze și să se adapteze la acestea sau să le modifice în conformitate cu nevoile și dorințele sale.

Noua concepție despre dezvoltare *„life-span development psychology"* (dezvoltarea în întreaga viață) susținută de *K. Riegel* subliniază că aceasta se extinde în toate ciclurile vieții incluzând și transformările care au loc în timpul perioadei adulte sau chiar a senectuții.

În mod obișnuit când vorbim despre factorii dezvoltării psihice umane ne gândim la ereditate și mediu. Asupra semnificațiilor, conținuturilor și rolurilor acestor două categorii vom face referiri în continuare.

14.2.1. Ereditatea

Recunoscută de multă vreme, ereditatea a fost elucidată în parte de-a lungul unui secol de cercetări care au dus din jurul anului 1865 până în 1953 la decodarea substratului chimic al informației genetice de către *F. Crick* și *J.D. Watson* considerați pionieri ai geneticii moleculare.

R. Doron (1999) definește ereditatea ca „ansamblu de procese care prezidează transmiterea biologică și sunt bazate pe proprietățile patrimoniului genetic sau genom". Într-o accepțiune mai largă ereditatea este considerată o „însușire biologică a organismelor vii de a reproduce/transmite la descendenți caracterele morfologice și un metabolism psihic, relativ asemănătoare" (*U. Șchiopu*, 1997).

Același autor subliniază că ereditatea are doua laturi: *conservatismul* și *variabilitatea*. Datorită *conservatismului* ereditar organismele vii se dezvoltă asemănător cu ascendenții, fenomen ce asigură stabilitatea speciilor în mediul în care s-au format ca atare.

Astfel, la om, zestrea ereditară se manifestă predominant în determinarea unor trăsături generale cum ar fi:

- structura anatomo-fiziologică a organismului;
- stadiile de maturizare a acestuia;
- poziția bipedă;
- tipul de metabolism;
- caracteristici ale activității nervoase superioare;
- temperament;
- dinamică corticală.

A doua latură, *variabilitatea* exprimă dezvoltarea relativ diferită a ascendenților/descendenților sub influența combinațiilor genetice dar și sub influența mediului schimbat inclus în programele genetice. Dintre caracteristicile considerate variabile mai puțin importante ar fi: culoarea ochilor, pielii, părului, simetria feței, conformația capului, amprenta digitală, grupa de sânge, formatul nasului, urechilor, gurii.

Printre primii cercetători care au subliniat rolul eredității în dezvoltarea personalității se numără și *Fr. Galton* care, în 1869 publică lucrarea *„Geniul ereditar"* și care prezintă concluziile în urma analizei unui mare număr de biografii (977) ale unor oameni celebri. Ideea subliniată era că aptitudinile, talentul se moștenesc, se transmit de la o generație la alta pe cale ereditară. Mai târziu, respectiv în 1873, elvețianul *De Candolle* publica în replică lucrarea *„Istoria științelor și savanților timp de două secole"* concluzionând că determinanți în

devenirea umană sunt mediul, condițiile sociale în care are loc dezvoltarea individului.

Cercetări ulterioare întreprinse în domeniul biologiei moleculare, geneticii au evidențiat rolul deosebit al acizilor nucleici (dezoxiribonucleic și ribonucleic) în înregistrarea, păstrarea și transmiterea informațiilor ereditare, aceștia dirijând și controlând procesul de formare a proteinelor. Complexitatea acestor mecanisme și a structurilor pe care se sprijină nu mai permit conceperea eredității ca o simplă transcriere și duplicare a unor gene.

Recunoașterea eredității ca factor al dezvoltării omului impune analiza diferențiată a însușirilor înnăscute și dobândite adică a raportului dintre genotip și fenotip.

Genotipul este socotit ansamblul informației genetice purtat de un organism. Recombinările dintre cromozomi prin diviziune conduc la remanieri ale informației purtate de fiecare cromozom transmis descendenților. În acest fel fiecare descendent al unui cuplu primind jumătate din alele de la unul din părinții săi nu are decât o probabilitate din două de a primi o alelă dată (*Doron, Parot*, 1999). Astfel genotipul constituie o potențialitate complexă bio-psihologică, el stă la baza fenotipului și cuprinde variațiile endogene ereditare. Prin interacțiunea cu mediul genotipul realizează fenotipul care este rezultatul „vizibil" și constatabil din organism; răspuns al genomului față de incitațiile și tensiunile mediului (*Popescu-Neveanu*, 1978). Fenotipul nu exprimă însă toate virtuțile genotipului fiind condiționat de relațiile alelice dintre gene de mecanismele reglatoare ale expresiei genetice în urma interacțiunilor cu factorii mediului ambiant.

Așadar, fenotipul este dat de ansamblul însușirilor, construcțiilor și trăsăturilor, a structurilor funcționale dobândite în cursul dezvoltării persoanei și influenței factorilor de mediu (*Șchiopu*, 1997). Orice fenotip este efect al unei gene sau ansamblu de gene care acționează în mod activ și interactiv cu mediile materne (citoplasmice, prenatale, postnatale) ca și cu mediul general în care se află omul.

Condiționarea dezvoltării interne psihice de către ereditate are loc sub forma unor predispoziții native care constituie baza materială a acestei dezvoltări. Dispozițiile naturale sunt considerate necesare în mecanismul dezvoltării dar nu sunt suficiente, pentru realizarea.

manifestarea acestora este nevoie de influența mediului.

De subliniat de asemenea este faptul că aceste dispoziții sau predispoziții native au un caracter polivalent înțeles în aceea că pe același fond înnăscut se pot realiza în procesul educației profiluri psihologice diferite. Ereditatea determină prin urmare ceea ce putem face nu și ceea ce facem, conținutul activităților noastre fiind influențat de mediul extern. S-a dovedit că influența eredității este hotărâtoare în cursul vieții intrauterine și apoi în perioadele de creștere și dezvoltare, subliniindu-se pe bună dreptate că istoria unui om în primele nouă luni dinaintea nașterii este mai bogată în evenimente decisive decât tot restul vieții. Studiile genealogice precum și cele efectuate pe gemeni monozigoți sau dizigoți, ca și cercetările longitudinale sistematice au permis să se adune un important material cu privire la ereditatea umană. Genealogiile care să ilustreze aplicarea legilor mendeliene la ereditatea umană au fost făcute atât pentru familiile celebre cât și pentru cele comune. Astfel sunt bine cunoscute rezultatele obținute de *F. Galton, H. Goddard* sau *H.R. Hofman*. O dificultate relativ mare care se ridică în studiile de acest gen este dată de numărul mare de ascendenți sau descendenți care trebuie luați în calcul. Un individ are doi părinți, patru bunici, opt străbunici, șaisprezece stră-străbunici etc., astfel numărul generațiilor merge în progresie aritmetică pe când al ascendenților, în progresie geometrică. De aceea zestrea ereditară nu trebuie limitată în nici un chip numai la părinți ci trebuie lărgită la întreaga serie a ascendenților.

Studiile longitudinale ale lui *H. Thompson, E. Blatz, I. Lange, H. Newman* precum și ale românului *I. Ursu-Oancea* au adus de asemenea contribuții importante privind ereditatea inteligenței, aptitudinilor, temperamentului, a patologiei psihologice.

R. Zazzo studiind 50 de perechi de gemeni crescuți împreună în același mediu a dovedit că diferența medie la coeficientul de inteligență era de 5,35 puncte în timp ce la 19 perechi de gemeni crescuți separat această diferență se ridică la 8,21 puncte.

Sintetizând putem afirma despre rolul eredității în dezvoltarea psihică, următoarele:

- ereditatea nu acționează separat ci numai în interacțiune cu alți factori;

- sintagma „ereditatea psihologică" este mai corect să se înlocuiască cu „rolul eredității în activitatea psihică" sau „premisele ereditare" pentru viața psihică (*Zazzo apud Crețu*, 2001);
- aportul eredității la dezvoltarea psihică este dependent de natura proceselor psihice, complexitatea acestora precum și de etapele sau perioadele ontogenezei. În acest sens *N. Mărgineanu* semnala încă din 1940 că „proporția și modalitățile de combinare dintre ereditate și mediu variază de la caz la caz, de la trăsătură la trăsătură, de la funcțiune la funcțiune";
- zestrea ereditară este o potențialitate, o virtualitate care poate funcționa numai dacă interacționează cu mediul;
- factorul genetic este o premisă naturală, necesară dar nu suficientă pentru dezvoltarea psihică umană.

T. Crețu (2001, p. 25) consideră ereditatea „premisă și condiție de bază, componentă indispensabilă a întregului proces de dezvoltare, ea însăși dezvoltându-se, amplificându-și și diferențiindu-și funcționalitatea pe parcurs".

14.2.2. Mediul

Mediul este înțeles ca totalitate a condițiilor de viață în care se exercită influențele bioclimatice, socio-economice, educative, culturale și de interrelaționare. El desemnează prin urmare spațiul de viață al unui individ, al unui grup, al unei specii (*nișă ecologică*) fiind exprimat atât în mediu fizic cât și în mediu socio-cultural. Mediul cuprinde pe de o parte condițiile menționate dar și cerințele pe care le formulează față de indivizi sau grupuri, acestea contribuind la modelarea conduitelor, atitudinilor, aspirațiilor oamenilor dintr-o anumită perioadă social-istorică.

Mediul prin componentele sale, constituie un factor fundamental care contribuie din plin la procesul devenirii umane. „Copilul – scria *H. Wallon* (1964, p. 75) – nu poate fi privit separat de mediul în care se desfășoară creșterea sa și care-l formează de la naștere", el constituind astfel un gen de „substanță nutritivă".

Subliniem mai întâi faptul că mediul fizic, spațiul geografic

exercită influență asupra structurii economice, social-politice și chiar culturale. Aceste influențe însă au pondere și valoare diferită în funcție de etapele de dezvoltare a omenirii, de stadiul de evoluție a științelor și tehnicii, de raportul dintre om și natură. Cum în acest sfârșit de mileniu și început de unul nou balanța înclină în favoarea omului, importanța mediului fizic a scăzut considerabil. De altfel D. Drăghicescu nota încă la începutul secolului trecut că „rasa, clima, poziția geografică nu sunt condiții îndestulătoare pentru dezvoltarea nici unui fel de activitate artistică, intelectuală, economică. Tot ce pot face ele este să dea o culoare locală, particulară diferitelor feluri de activitate omenească îndată ce energia umană, îmboldită de alte necesități și condiții, începe a se manifesta" (*apud Iacob*, 1981, p. 50).

Condițiile diferite de mediu geografic determină apariția unor probleme diferite și în planul vieții economice, în cel al organizării sociale, al adaptării și chiar în planul fiziologiei organismului uman.

Mediul poate influența comportamentul în grade diferite de la efecte foarte „înguste și specifice la foarte largi și generale". *A. Anastasi* subliniază că mediul poate avea *„efecte organice"* vizând schimbări fiziologice determinate de consumul de alcool, droguri dar și efecte pozitive puse pe seama unei diete raționale, a unei bune stări materiale. *„Efectele stimulative"* care au o influență directă asupra comportamentului fac trimitere la apartenența la un grup social ce poate modela stilul de viață, o anumită experiență educațională etc. Aceste influențe se exercită prin prisma nivelurilor mediului care pot fi (după *Lerner*, 1986):

- nivelul biologic-înnăscut – **sau intrauterin** ce implică mecanismele genetice, starea fiziologică **a mamei**;
- nivelul psihologic individual – concretizat în starea psihologică a mamei cu efecte asupra fetusului;
- nivelul mediului fizic – care cuprinde influențele bio-climatice ce se exercită asupra copilului după naștere;
- nivelul istoric-socio-cultural – care este cel mai complex și cu efectele cele mai puternice asupra individului. Nivelul cunoașterii științifice, practicile educaționale, natura grupurilor sociale sunt componente ce-și pun adânc amprenta asupra evoluției

individului.

Valoarea acestui factor a fost evidențiată de o serie de cercetări care au vizat:

- studiul comportamentului copiilor crescuți de animale (vezi *„Psihologia persoanei" N. Mărgineanu*, 1941);
- urmărirea corelației dintre coeficientul de inteligență și mediul socio-cultural;
- analiza comparativă a gemenilor monozigoți crescuți în același mediu sau medii diferite;
- studiul genealogiilor unor familii de oameni celebri.

Mediul fiind extrem de variat își exercită influențele asupra tuturor dimensiunilor personalității de la cea biologică, psihologică la cea culturală.

Primul mediu care își exercită rolul formativ asupra copilului este cel familial asupra căruia vom insista în continuare.

14.2.2.1. Rolul și influența climatului familial asupra învățării școlare

Cercetări mai vechi dar și mai recente indică faptul că părinții, familia pot influența dezvoltarea copilului nu numai sub aspectul creșterii sale ci și sub aspectul formării intelectuale și a coordonatelor personalității – aptitudini, caracter, motivație, afectivitate, voință.

Rezultatele obținute de un grup de cercetători din SUA subliniază următoarele (*Dobson*, 1993):

- experiențele de viață din primele 18 luni influențează dezvoltarea intelectuală mai mult decât orice altă perioadă după această vârstă;
- factorul cu influența cea mai puternică este incontestabil *mama*;
- contactul direct cu copilul (verbal, vizual, tactil, afectiv) este vital pentru dezvoltarea deprinderilor lingvistice, intelectuale, socio-afective;
- limitarea mișcării copilului la un spațiu mic este un factor inhibitor pentru dezvoltare;

- familiile complete influențează pozitiv mai mult și mai eficient dezvoltarea copilului.

Cei mai buni părinți conchide studiul sunt cei ce au grijă de amenajarea corespunzătoare a spațiului de viață al copilului, cei ce colaborează cu copii, acceptă să fie întrerupți în discuție, cei ce știu raționaliza disciplina, respectul dar și dragostea, ascultarea.

Performanțele cognitive ale copiilor – și nu numai acestea – sunt dependente de climatul familial, de practicile educative materne ce se exercită asupra copilului de regulă în perioada 0-3 ani.

S-a constatat (*Palacio-Quintin, Durning*, 1995 *apud Stănculescu*, 1997) că în situațiile în care copiii obțin performanțe cognitive, mamele îi ajută să exploreze, le stimulează și întrețin curiozitatea, îi încurajează, le oferă indicații realizându-se ceea ce numim un *feed-back* pozitiv. Acolo însă unde rezultatele copiilor sunt slabe, mamele au tendința de a controla mai des activitatea copilului, de a se implica în derularea acțiunii și chiar de a oferi soluții ceea ce duce la un *feed-back* negativ. Dezvoltarea cognitivă a copilului este influențată și de alți factori nu numai de relația mamă-copil, amintim aici prezența tatălui, a altor persoane adulte sau a fraților.

O ambianță familială dominată de frământări, de tensiuni, sufocată de o inegalitate și instabilitate a atitudinilor părintești, actele de violență, viciile sau neînțelegerile constituie factori ce influențează negativ dezvoltarea copilului: „Primele reacții de neadaptare, justificate de conștiința de a fi frustrat se nasc într-un asemenea climat de dezechilibru, de tensiune, de conflicte familiale" (*Pavelcu*, 1970, p. 75). S-a dovedit că în mare parte insuccesele școlare sunt cauzate de factori de natură familială.

Într-un climat traumatizant, copiii își pierd încrederea în ei, devin irascibili, uneori de nestăpânit, ori obraznici, ori retrași, timizi, anxioși. *W.C. Becker* abordând problematica relației dintre atitudinile educative și efectele lor probabile asupra personalității în formare găsește următoarele tipuri de atitudini.

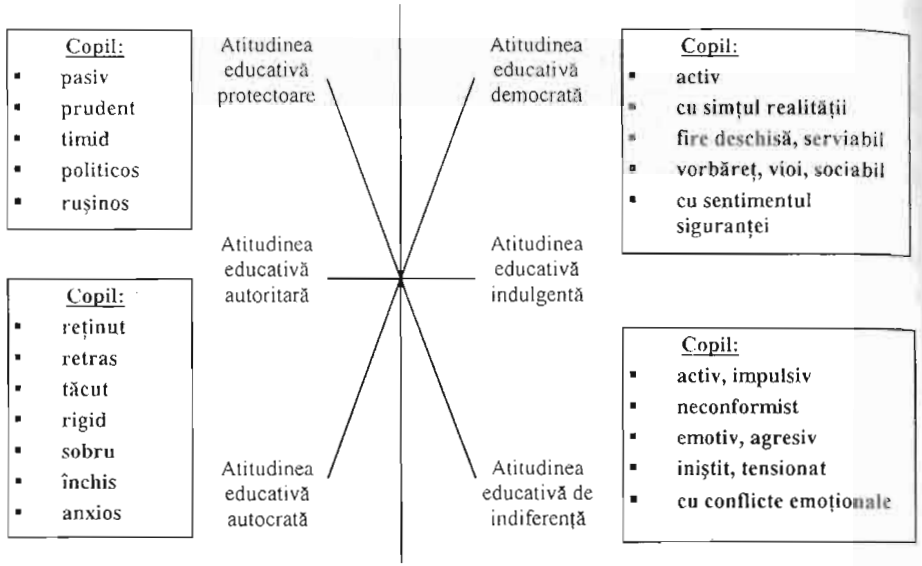

Figura 14.1. Tipul de atitudine educativă

Chiar dacă realitatea este mult mai complexă şi mai nuanțată, aceste coordonate psihologice ale acțiunii educative au menirea de a facilita înțelegerea mecanismelor unor influențe negative asupra copilului în formare. Aceste atitudini educative, sau mai clar exprimat influențele acestora asupra copiilor sunt dependente de particularitățile temperamentale şi de dominanta introversiune/extraversiune, existând mari diferențe în modul de reacție la un anume tip de atitudine.

Astfel, este greu de crezut că un temperament dominant coleric se va închide în sine în fața unor atitudini educative autoritare, ci dimpotrivă va reacționa violent, agresiv şi va deveni greu de stăpânit.

Prin comparație, un sentimental, în aceleaşi condiții se va închide mai mult în sine, va trăi stări de depresie prelungite cu efecte uneori de nebănuit în planul evoluției lui ulterioare.

Răspunzători de formarea copilului şi deci şi de rezultatele lui şcolare sunt ambii părinți chiar dacă unul din ei se ocupă mai mult de educarea acestuia.

Astfel imaginea tatălui şi a rolului său în mintea copilului nu derivă

numai din relațiile ce se stabilesc între acesta şi tată ci şi din ceea ce aşteaptă copilul de la tată, din ceea ce aşteaptă familia şi societatea de la tată. Indiferent de opiniile unor sociologi sau chiar psihologi privitoare la rolul tatălui în familie, acesta este în general dornic să-şi asume responsabilități ce vizează în principal următoarele aspecte (*Vincent*, 1972).

- afecțiunea, simbolizată prin prezența lui alături de familie;
- protecția materială şi luarea unor decizii considerate uneori salvatoare pentru familie;
- inițierea în viața socială, tatăl constituind în cele mai multe cazuri model de imitare şi identificare pentru copii.

Aspectele menționate vizează un aşa numit „tată ideal" care are conştiința exactă a valorilor, care ştie să ia decizii în momente dificile, care îşi exercită autoritatea dar care păstrează şi dezvoltă şi atitudine pozitivă încărcată de afecțiune față de copiii săi. Există şi situații în care rolul tatălui este distorsionat din cauza unor atitudini excesive. Care sunt acestea? (după R. Vincent)

- Tatăl dominator care este o personalitate puternică, exigentă, dornică de afirmare, nu acceptă să fie contrazis. Copiii şi soția sunt considerate ființe slabe, neajutorate ce necesită protecție. În asemenea situații se dezvoltă de regulă fie copii timizi şi inhibați, supuşi şi neîncrezători fie copii rebeli, violenți cu tendințe spre vagabondaj.
- Tatăl tiran îşi manifestă autoritatea sincopat când slab când puternic şi violent. În realitate acest tip de tată ascunde o doză sporită de timiditate. Un tată tiran va dezvolta un copil fricos, timid, nervos, iritabil, predispus la explozii afective, bruşte şi uneori necontrolate. Toate aceste caracteristici se vor manifesta şi în relațiile cu ceilalți având efecte negative şi în planul reuşitei/nereuşitei şcolare.
- Tatăl prieten îşi stimează şi respectă copii dar va întreține o atmosferă de suspiciune din partea acestora care îl vor bănui de lipsă de sinceritate. Pentru copil acest tip de tată îl va ajuta totuşi să ia singur decizii în anumite situații, cu alte cuvinte îi va cultiva încrederea în sine, îl va ajuta să-şi formeze o imagine

de sine pozitivă cu efecte benefice în planul reușitei școlare.

- Tatăl bomboană este extrem de afectuos, asemeni unei femei dezvoltând un copil răsfățat, care nu va cunoaște constrângerea și obligația îndeplinirii unor sarcini, mai târziu va manifesta lipsă de voință, ca rezultat al împlinirii tuturor dorințelor de către părinți.
- Tatăl demisionar – care nu manifestă nici un interes pentru copii și mai ales pentru educația acestora, este tipul de tată ce nu dorește să fie deranjat și care se socotește incapabil de a exercita vreo influență asupra copilului. Lipsa contactului dintre tată și copil alimentează de regulă comportamente delincvente.

Din descrierile prezentate putem observa că „tatăl prieten" este cel care va ajuta pe copil să se dezvolte armonios, să-și asume responsabilități, să respecte pe ceilalți dar să și pretindă să fie respectat.

În privința mamelor același studiu citează următoarele tipuri de mame:

- Mama prietenă considerată o fi ideală pentru că știe să se apropie de copii, să-i înțeleagă, să-i ajute la nevoie;
- Mama bomboană pare să fie mai puțin agreată de copii pentru că este banală și cam nepăsătoare;
- Mama modernă menține un interes viu și constant din partea copiilor, mai cu seamă din partea celor mici. Nu prea este acceptată de copii mari, fiind considerată indiferentă față de ei dar cu interes exagerat față de propria persoană;
- Mama calmă, tolerantă, liniștită este deseori criticată și respinsă;
- Mama energică este apreciată de copiii săi pentru activismul și inițiativa de care dă dovadă, cu atât mai mult cu cât acceptă și din partea copiilor săi inițiative;
- Mama „cloșcă" este posesivă și de aceea nu este acceptată de copii, îi va împiedica în manifestările lor, în inițiativele lor. Fiind prea tandră și iubitoare, temătoare nu va permite copiilor săi să întreprindă ceva fără a-i supraveghea din aproape.

Aceste tipuri, firesc, nu sunt pure, ele interacționează formând în cadrul cuplurilor adevărate stiluri parentale care sunt rezultatul influențelor concertate exercitate de către cei doi părinți. Astfel că în fiecare familie există o anumită atmosferă cu efecte benefice sau nu asupra performanțelor copilului, inclusiv asupra celor școlare.

Autoritatea exercitată de părinți în relațiile cu copiii variază de la hiperprotecționism până la agresivitate verbală și/sau fizică împotriva acestora.

Ce sunt părinții hiperprotectori? Hiperprotecția parentală se manifestă în forma „unui contact excesiv între mamă și copil la vârsta la care ar fi trebuit să se fi instalat relația lui independentă" (*Ciofu*, 1989, p. 50). Contactul excesiv este exprimat în grija deosebită a mamei față de copilul său, dorința de a-i oferi totul fără ca acesta să depună vreun efort. În asemenea situații posibilitatea dezvoltării unui copil anxios este foarte mare. Ori este cunoscut faptul că anxietatea poate fi o cauză a eșecului școlar și nu numai. În contrast cu părinții hiperprotectori se află cei indulgenți care nu controlează activitatea copiilor, se supun dorințelor acestora. Indulgența părinților alimentează agresivitatea, încăpățânarea și negativismul copilului ce se vor manifesta și în relațiile lui cu colegii sau cu cadrele didactice. Uneori persistența acestora poate cauza nereușite școlare, copilul nesupunându-se autorității adultului în general și celei a cadrului didactic în mod special.

Părinții severi sunt foarte autoritari nelăsând copilului nici o posibilitate de manifestare a inițiativei. Măsurile coercitive repetate, de multe ori nemotivate logic vor duce la manifestări ostile și agresive din partea copilului dezvoltând și alimentând o atmosferă tensionată, conflictuală.

Pe fondul acesta de severitate excesivă se poate manifesta și agresivitatea împotriva propriilor copii. Sunt frecvente situațiile (mai ales în ultima perioadă) în care părinții își maltratează copii. Aceste fapte apar în cazul unor părinți care au avut o experiență personală dramatică, au fost ei înșiși la rândul lor maltratați. Alteori cuplurile maritale instabile pot genera tendințe agresive.

Există totuși un număr considerabil de familii socotite normale care cultivă un stil optim de relaționare cu copilul, combinând autoritatea,

fermitatea cu dragostea și respectul. O atmosferă familială relaxată, asumarea unor responsabilități educative de către ambii părinți, cultivarea inițiativei și independenței în acțiune sunt factori ce vor contribui la obținerea unor rezultate școlare satisfăcătoare sau chiar foarte bune.

14.2.2.2. Rolul educației în formarea personalității

Alături de familie, grădinița și școala joacă un rol important în devenirea noastră psiho-socială. În această componentă a mediului se realizează „un ansamblu de acțiuni și activități care integrează subiectul ca factor activ și care se desfășoară sistematic, unitar, organizat având un conținut cu necesități, definit de societate uzând de metode, procedee și mijloace adecvate și fiind conduse de factori competenți, special calificați" (*Crețu*, 2001, p. 30). Este vorba așadar de educație care este considerată factorul determinant, chiar hotărâtor în procesul de modelare a personalității umane. Educația este cea care conturează și organizează influențele mediului asupra individului, formulându-le și adaptându-le la particularitățile de vârstă și individuale ale acestuia. Prin urmare „educația face legătura și mediază între potențialitatea de dezvoltare propusă de ereditate și oferta de posibilități a mediului" (*Ionescu, Chiș*, 2001).

Rolul hotărâtor al educației derivă tocmai din faptul că ea organizează influențele mediului extern, detectează predispozițiile ereditare, creează premisele manifestării acestora. Fiind în esența sa o acțiune socială, educația își propune concomitent scopuri cultural-umane vizând dezvoltarea armonioasă a personalității dar și scopuri ce vizează pregătirea individului pentru integrarea într-o activitate social-utilă. *J. Piaget* spunea că a educa înseamnă a adapta copilul la mediul social-adult, a transforma constituția sa psihică în funcție de ansamblul realităților colective cărora conștiința comună le atribuie o oarecare valoare. Stimularea conștiinței pe care o înfăptuiește educația se exprimă prin diversitatea și unitatea, totodată, a componentelor sale. Astfel prin educație:

- se transmit și se asimilează un ansamblu de valori științifice și umaniste, se formează capacități și calități intelectuale care facilitează constituirea nucleului valoric al personalității;

- se formează profilul moral, subiectul moral care gândește, simte și acționează în spiritul unor norme și valori morale;
- se constituie orizontul profesional, se formează capacități, deprinderi, priceperi necesare exercitării unei profesiuni;
- se formează subiectul în dublă ipostază – receptor și creator de frumos, stimulându-se sensibilitatea individului față de natură, artă, societate;
- se asigură echilibrul funcțional între componentele fizice și cele psihice ale personalității.

Concluzionând putem spune că educația contribuie în cea mai mare măsură la modelarea naturii umane în perspectiva anumitor valori acceptate social.

14.2.3. Despre interacțiunea factorilor dezvoltării psihice

Factorii menționați, ereditatea și mediul influențează diferențiat dezvoltarea psihică nu numai sub aspectul perioadelor ontogenetice ci sub cel al conținutului structurilor psihice. Astfel dacă la începutul evoluției (inclusiv celei intrauterine) ereditatea are o pondere mai ridicată, aceasta descrește pe măsură ce funcțiile psihice se complică și devin dependente de influențele mediului socio-cultural. Implicarea eredității este din nou prezentă în fazele de regresie, funcționarea organismului, vulnerabilitatea lui față de anumite boli se explică în mare parte prin existența caracterelor ereditare.

În privința mediului putem sublinia aceeași modificare a ponderii cu sublinierea că la începutul evoluției individului mediul este factorul care creează doar condiții de manifestare a predispozițiilor native. Observațiile făcute asupra influenței factorilor de mediu evidențiază faptul că vârsta cuprinsă între 3-8 ani este cea mai deschisă la aceste categorie. Pe măsură complicării sistemului psihic în preadolescență și adolescență – intervențiile mediului sunt tot mai puternice.

Acceptând ideea că ereditatea influențează dezvoltarea, indirect prin intermediul mediului, *A. Anastasi* consideră că aceasta acționează de-a lungul unui continuum având ca limite – „influențele cele mai puțin indirecte și cele mai indirecte" (*apud Malim, Birch, Wadeley*, 1999).

Exemplele oferite de autoare sunt următoarele:

- influențe ereditare rezistente la schimbările mediului se situează spre extrema „influențelor cele mai puțin indirecte" incluzând aici sindromul Down care continuă să rămână o problemă în ciuda progreselor înregistrate de cercetarea în domeniu;
- defecte ereditare ce pot fi schimbate prin intervenția mediului cum ar fi surditatea, cecitatea, dacă se realizează la timp o instruire specială;
- predispozițiile moștenite cum ar fi anumite boli, aptitudini ce se pot manifesta numai în condiții de mediu adecvat;
- influențele sociale sunt situate la cealaltă extremitate („cele mai indirecte") a continuum-ului și vizează stereotipurile sociale – gruparea oamenilor în funcție de culoarea pielii, sex, constituție corporală.

Asemeni eredității și mediul acționează pe un continuum care a fost prezentat anterior (vezi „efecte organice"-„efecte stimulative", p. 373).

Putem deduce de aici complexitatea acestor factori ai dezvoltării, adăugând că ereditatea nu limitează în mod strict individul, existând caracteristici ereditare flexibile. Genotipul este considerat de *Anastasi* un cadru care stabilește limitele inferioare și superioare ale dezvoltării.

Conceptul de *„normă de reacție"* utilizat de o serie de cercetări exprimă tocmai faptul că un individ poate dispune de numeroase reacții potențiale în cadrul unor limite genetice. Evaluarea potențialului existent la un individ fiind extrem de dificilă, dacă nu chiar imposibilă din anumite unghiuri de vedere, determină ca „norma de reacție" ca mecanism de explicare a relației ereditate-mediu să fie limitată.

Concluzionăm cu sublinierile făcute de *Mărgineanu* (*„Psihologia persoanei"*, 1941, p. 78) că „persoana umană nu este numai produsul eredității ci e și un produs al mediului, e rezultatul influenței acestor doi factori".

14.3. NOȚIUNEA DE STADIU DE DEZVOLTARE PSIHICĂ

Cercetările efectuate asupra diferitelor perioade ale vieții au

evidențiat faptul că dezvoltarea psihică nu se realizează liniar de unici nevoia de a introduce anumite criterii care să permită explicarea diferențelor care apar între indivizii de aceeași vârstă și alții de vârste diferite. Chiar dacă noțiunea de stadiu își are originea în embriologie sau în biologia evoluției speciilor (*Ducret apud Doron, Parot*, 1999) ea s-a impus în psihologie grație lui *W. Preyer* și *J.M. Baldwin* care au fost primii psihologi care au luat în considerare sistematic dezvoltarea mentală a copilului ca trecând prin anumite stadii sau etape. Ideea că stadiile sau perioadele de dezvoltare sunt o realitate care poate fi și explicată și demonstrată o întâlnim și la *A. Gesell* care introduce criterii ce țin de factori biologici de maturație cum ar fi:

- caracteristici motorii;
- igienă corporală;
- afectivitate/anxietate;
- evoluția sinelui și a sexualității;
- evoluția jocului și dezvoltarea relațiilor sociale etc.

Cel care a surprins, se pare, cel mai bine, și a descris noțiunea de stadiu este *J. Piaget* care sublinia următoarele:

Stadiul este un „decupaj" în evoluția genetică ce satisface următoarele condiții:

- ordinea diferitelor achiziții este neschimbată;
- fiecare stadiu are o anumită structură;
- structurile constituite la o anumită vârstă sunt parte a structurilor viitoare;
- fiecare stadiu are o fază de pregătire și alta de stabilizare, de închegare;
- durata stadiilor poate varia de la un individ la altul, ordinea succesiunea rămânând aceeași.

Prin urmare dezvoltarea psihică presupune nu numai acumulări cantitative ci și structurări, restructurări progresive ce permit salturi calitative sau trecerea la un nou stadiu sau substadiu.

Caracteristicile unui anumit stadiu se constituie în adevărate repere, instrumente operaționale ce permit controlul ordinii, succesiunii și normalității vieții psihice a copilului.

Ele se manifestă prin conduite caracteristice și *„atitudini psihice-ecran"* ce permit să se stabilească distanța de la caracteristicile considerate normale. Din această perspectivă definește P. Popescu-Neveanu noțiunea de stadiu „ansamblul de caracteristici bine conturate și diferențiate calitativ care ne permit să identificăm note asemănătoare la copiii din aceeași perioadă de vârstă și note deosebitoare la copiii de vârste diferite" (1982, p. 56). Prin urmare conceptul de stadiu „prezintă interes atunci când se încearcă să se afle dacă un copil este în «întârziere» în «avans» sau «normal» față de media copiilor de vârsta lui". Limitele dintre stadii nu sunt rigide, fapt semnalat și de *J. Piaget*. Chiar dacă la ora actuală termenul de stadiu tinde să fie înlocuit (?!) cu cel de perioadă noi îl vom folosi din rațiuni de ordin metodologic și practic-aplicativ și acest lucru cu atât mai mult cu cât noțiunea de perioadă a fost utilizată cu multă vreme înainte de către (am putea spune) părinții stadializării/periodizării vârstelor omului *J.A. Comenius* sau *J.J. Rousseau* la care vom face trimitere în continuare.

14.4. TEORII ALE DEZVOLTĂRII PSIHICE

Încercări de stadializare a dezvoltării psihice în funcție de anumite criterii întâlnim încă la ***J. Amos Comenius*** care propune următoarele cicluri ale copilăriei și tinereții:

- prima copilărie 0-6 ani;
- a doua copilărie 6-12 ani;
- pubertatea și adolescența 12-18 ani;
- tinerețea 18-24 ani.

Fiecărei perioade – spune *Comenius* – îi corespunde o anumită suită de influențe educative exercitate de familie, școală, colegiul și academia.

Mai târziu ***J.J. Rousseau*** în lucrarea *„Emil sau despre educație"* consemna prezența a patru faze de evoluție:

- de la naștere până la apariția vorbirii;
- de la apariția vorbirii până la 12 ani;
- de la 12 la 15 ani;
- de la 15 ani până la majorat.

Asemeni predecesorului său, *J.J. Rousseau* socotește că fiecărei perioade ar trebui să-i corespundă un anumit gen de educație. Astfel, în primii doi ani aceasta ar viza îngrijirea și călirea organismului copilului. Prin urmare accentul trebuie să cadă pe urmărirea dezvoltării fizice și a stării de sănătate.

De la 2 la 12 ani, adultul va supraveghea în continuare dezvoltarea fizică a copilului dar va acorda atenție și educației senzoriale precum și cunoașterii mediului fizic, al naturii.

Începând cu 12 ani interesul educatorilor se va centra pe dezvoltarea curiozității copilului, alimentarea acestuia cu informații utile și accesibile „copilul să nu știe nimic pentru că i-ai spus ci pentru că a înțeles el însuși, să nu învețe știința ci să o descopere" (*Rousseau*, 197[illegible]).

Considerată vârstă a *„furtunilor și pasiunilor"*, a manifestării și dezvoltării sentimentelor, perioada de la 15 la 20 de ani este consacrată educației morale, cultivării bunelor sentimente, formării judecăților morale, educării bunăvoinței și a îndeplinirii binelui.

Ulterior cercetările în domeniu s-au grupat în teorii psihanaliste (*Freud, Erikson*), teorii cognitiviste (*Piaget, Vâgotski, Galperin*), umaniste (*Allport*) sau integraliste (*Leontiev, Zaporojeț, Rosca, Teodorescu, Șchiopu*).

S. Freud consideră că forța care mobilizează și întreține dezvoltarea psihică în ontogeneză este de natură instinctivă. Utilizând libido-ul drept criteriu de stadializare el identifică următoarele faze:

Stadiul libidinal-marcat printr-o organizare a libido-ului sub influența unei zone erogene și prin predominanța unui mod de relaționare cu mediul. În stadiul evoluției libidinale sunt incluse următoarele substadii:

- stadiul *„oral"* – corespunzător primului an de viață este dominat de plăcerea activității de supt, gura, buzele fiind considerate principalele „zone erogene";
- stadiul *„anal"* – cuprins între 1-3/4 ani se caracterizează prin existența plăcerii declanșate de evacuarea anală;
- stadiul *„falic"* – corespunzător perioadei preșcolare, perioadă de identificare a copilului cu unul din părinți ceea ce determină apariția complexelor *Oedip* și *Electra* exprimate prin atașamentul față de

părintele de sex opus;

- stadiul genital – este stadiul dezvoltării psiho-sexuale caracterizat prin organizarea pulsiunilor sexuale sub influenţa zonelor genitale. Stadiul genital cuprinde două faze:
  - de la 6 ani până la pubertate – este o fază de *„latenţă sexuală"* însoţită de o puternică socializare, de dezvoltarea interesului pentru grup;
  - stadiul genital propriu-zis ce coincide cu adolescenţa, satisfacerea libidoului se realizează prin actul sexual, opunându-se autoerotismului sau perversiunilor polimorfe caracteristice sexualităţii infantile.

Dacă *Freud* acordă o atenţie exagerată copilăriei şi instinctului sexual, neofreudiştii între care *C.G. Jung*, reevaluând vârstele umane subliniază rolul deosebit al vârstei adulte purtătoare a unei bogate experienţe socio-culturale.

E. Erickson – psiholog de orientare freudiană atras fiind însă mai mult de *Jung*, consideră importante stadiile psihosociale ale dezvoltării eului susţinând ideea existenţei unor trăsături cu caracter dual aflate în opoziţie.

Erickson stabileşte existenţa a opt stadii sau cicluri ale vieţii:

- primul an de viaţă dominat de cuplul încredere-neîncredere;
- stadiul de la 1 la 3 ani – caracterizat de aspecte ale autonomiei şi emancipării copilului de tutela parentală sau sub unghi negativ apariţia simţului îndoielii şi ruşinii;
- stadiul 4-6 ani – dominat de cuplul iniţiativă-vină;
- stadiul 6-11 ani – este caracterizat de nevoia copilului de activitate, de sârguinciozitate sau inferioritate manifestate ca o reacţie la eşecuri;
- în stadiul 12-18 ani are loc conştientizarea identităţii eului sau confuzia rolurilor care determină – nu de puţin ori – apariţia îndoielii, ruşinii, inferiorităţii sau chiar a delincvenţei;
- stadiul al şaselea sau vârsta mijlocie se caracterizează prin prezenţa unor structuri legate de intimitate sau izolare;
- stadiul al şaptelea este dominat de cuplul altruism-egocentrism exprimat în grijă, atenţie şi faţă de alţi oameni decât cei din familie;

- stadiul al optulea – se conturează în anii bătrâneţii, exprimându-se în trăirea sentimentelor de realizare sau disperare cauzate de conştientizarea retrospectivă a eşecurilor.

Tabelul 14.1. Stadiile dezvoltării umane după Erickson

Nr. crt.	Stadiul de dezvol-tare	Criza psihologică (dilema)	Mediul social principal	Evoluţia favorabilă	Cauze	Evoluţia nefavorabilă	Cauze
1.	Noul născut (0–1 an)	Încredere vs. Neîncredere	Familie	Copilul îşi dezvoltă încrederea în sine, în părinţi, în lume.	Împlinirea nevoilor copilului de către familie.	Copilul ajunge fricos şi suspicios şi va „purta" cu el aceste trăsături mai departe	Îngrijire haotică a copilului imprevizibilă şi represivă.
2.	Prima copilări e	Autonomie vs. Ruşine, Îndoială	Familie	Copilul îşi dezvoltă simţul de autocontrol şi nu-şi pierde stima de sine	Părinţii sunt cooperanţi, răbdători şi-l încurajează pe copil să-şi dobândească simţul independenţei şi al competenţei.	Copilul devine excesiv de ruşinos şi de neîncrezător, îndoit.	Părinţii permit libertate sau sunt supraprotectori.
3.	4 – 6 ani	Iniţiativă vs. Vină	Familie	Copilul învaţă să dobândească direcţionare şi scop în acţiuni.	Părinţii acordă copilului libertate în jocuri.	Copilul devine un recipient pasiv pentru orice apare din afară.	Părinţii îngrădesc libertatea şi fac un interes neputincios între adulţi.
4.	6 ani – pubertate	Harnic, Fruntaş, Premiant vs. Inferioritate	Vecinătate, Şcoală	Copilul dobândeşte simţul stăpânirii şi competenţei	Părinţii şi educatorii încurajează, laudă, recompensează	Copilul se simte inferior.	Părinţii, educatorii ignoră eforturile de el, îl resping.
5.	Adolescenţa	Identitate vs. Confuzia rolurilor	Grup de aceeaşi vârstă şi alte grupuri	Individul îşi dezvoltă propria identitate – Ego Identity – un simţ coerent al sinelui.	Se ajută şi este ajutat să-şi răspundă la întrebarea „Cine sunt eu?".	Individul ajunge în confuzie cu privire la roluri – ajunge cu identitate negativă – delincvent.	Mediul îl stimulează înspre confuzie.

6.	Adult tânăr	Intimitate vs. Izolare	Parteneri, prieteni, partener sexual	Individul devine capabil să-şi făurească o carieră, să se implice într-o relaţie intimă.	Are capacitatea de a „fuziona" cu altul, de a se împărţi cu altul, de a fi preocupat de altul.	Izolare şi retragere în sine.	Eşecul în relaţie sau neputinţa de a o stabili.
7.	Adult	Productivitate vs. Stagnare	Noua familie: Munca	Individul se preocupă de cei din jur, familie, de viitoarea generaţie şi de societate.	Are disponibilităţi generoase, nu este egoist.	Stagnare.	Preocupat de sine şi de posesiunile sale.
8.	Bătrân	Integritate vs. Disperare	Pensionarea şi ameninţarea morţii	Individul se simte mulţumit de realizări.	?	Disperare „timpul e prea scurt să reparăm...".	?

J. Piaget – diferit ca atitudine şi concepţie de alţi autori menţionaţi a operat cu repere bio-psihice şi a realizat stadializarea cognitivă constituită din următoarele stadii:

1. Senzorio-motor care începe să se structureze din momentul disocierii vieţii mentale de cea organică. Organizarea internă şi fiziologică a reflexelor este însoţită în primele luni de viaţă de anumite exerciţii, de anumite căutări ce se structurează în aşa numitele reacţii circulare. Astfel în perioada 1-4 luni apar reacţii circulare primare caracterizate de centrarea asupra propriului corp, descoperirea mâinilor. În lunile următoare apar reacţiile circulare secundare concretizate în conduite noi, insuficient diferenţiate care se repetă una după alta fără posibilitatea copilului de a stabili vreo legătură între ele. Reacţiile circulare terţiare întâlnite în jurul vârstei de 10-11 luni se concretizează în conduite de acomodare diferenţiate, deja intenţionate. Amintim că acum apar conduita suportului, sforii, preşului.
2. Al doilea stadiu se referă la gândirea simbolică şi preconceptuală care apare în cel de-al doilea an de viaţă ca urmare a achiziţiilor din domeniul limbajului. Utilizarea unor semne ca simboluri ale unor obiecte sau *„a face ca şi cum"* reprezintă un progres intelectual de netăgăduit. Gândirea simbolică este o continuare a inteligenţei

senzorio-motorii ce implică însă diferenţierea semnificaţiilo şi semnificanţilor precum şi inventarea semnelor şi simbolurilor. P la 4 ani gândirea copilului este preconceptuală, dominată de u tip de raţionament numit *transductiv*.

3. Gândirea intuitivă începe cu aproximaţie în jurul vârstei de 4 an fiind o formă de conceptualizare ce va facilita apariţia operaţiilo În această fază copilul mic este capabil să segmenteze, să reorga zeze o clasificare obişnuită a obiectelor pentru a recurge apoi la alte criterii. Rămânând încă centrată pe obiect gândirea intuitivă este mai rafinată pregătind terenul pentru stadiul următor.
4. Stadiul operaţiilor concrete – este stadiul în care apare revers bilitatea prin apelul la analiză, sinteză, comparare. Grupările conc se pot transforma treptat în operaţii mintale, se pot interior za. Copilul de 6-10 ani poate utiliza diferite tipuri de reversibilita prin inversiune; asociere – disociere; reciprocitate sau analo fapt ce îi permite o decentrare – gândirea nu mai depinde atâ de mult de stările particulare ale obiectului; ea devenind capabil să urmeze cursul evenimentelor şi într-un sens şi în altul. Intră as în funcţiune mecanismele de anticipare, asimilare şi acomo are care explică de altfel comportamentul inteligent.
5. Stadiul operaţiilor formale – este marcat de apariţia acţiun mentale asupra ideilor. De la 10-12 ani copilul poate gând în termeni a ce ar putea să fie adevărat, nu doar în termenii a ce ce se vede într-o situaţie concretă. Operaţiile formate facilit ză apariţia a noi modalităţi de manipulare a informaţiei. Preado les-centul, adolescentul poate gândi abstract, poate formula şi t sta ipoteze, poate relaţiona concepte construite mental, poate uti iza metacogniţiile.

L.S. Vîgotski susţine ideea că psihicul copilului se transformă sub influenţa mediului social-cultural. Această transformare este rezult tul asimilării produselor culturii umane în procesul de intercomunic re. Acordând o importanţă considerabilă rolului cuvântului, *Vîgotski* a experimentat formarea noţiunilor la vârsta copilăriei folosind met da „dublei stimulări". Rezultatele obţinute au permis formularea fazelo de constituire a noţiunilor:

- în prima fază acestea sunt neordonate, neelaborate copilul apel nd

la învățarea prin „încercare – eroare", face grupări mai mult dispuse spațial decât realizate după un anume criteriu;
- în faza a doua – cea a gândirii complexuale, copilul poate generaliza, grupează obiectele dar rămâne la stadiul de „pseudo-concept";
- gândirea noțională formează a treia fază în care apar noțiuni propriu-zise pe bază de analiză, comparare, separare.

În explicarea mecanismului gândirii *Vîgotski* susține că funcția de reprezentare și cea de comunicare sunt inițial disjuncte treptat însă limbajul se interiorizează și devine gândire.

Vîgotski pune pentru prima dată problema raportului dintre însușirea noțiunilor științifice și a celor empirice dobândite de copii înainte de intrarea în școală. Această idee este subordonată în fapt unei alte probleme abordată de psihologul rus și anume aceea a relațiilor dintre diferite noțiuni și sistemele lor fiindcă „fiecare treaptă nouă în dezvoltarea generalizării se sprijină pe generalizarea treptelor anterioare" (1963, p. 178).

Într-o serie de experimente *Vîgotski* a urmărit restructurarea noțiunii față de obiect și a raporturilor de generalitate dintre noțiuni, subliniind importanța formării sistemelor de noțiuni în procesul de învățământ. Referindu-se la dezvoltare, *Vîgotski* subliniază că aceasta nu coincide cu învățarea între ele stabilindu-se relații complexe care au un caracter dinamic, iar învățarea dacă este bine organizată atrage după sine și dezvoltarea. Astfel ajunge *Vîgotski* să elaboreze noțiunea de *„zona proximei dezvoltări"* care ne ajută să stabilim dezvoltarea intelectuală a unui copil orientându-ne nu numai după ceea ce a fost deja atins (etape încheiate) ci este absolut necesar să se țină cont de starea dinamică a dezvoltării lui... de procesele care se află în stare de devenire. Abordarea dezvoltării intelectuale ca o succesiune de etape calitativ specifice ale activității gândirii a deschis perspective largi de cercetare în domeniul psihologiei învățării.

Abordând psihicul din perspectiva *„teoriei dezvoltării culturale"* *Vîgotski* susține că însușirea valorilor culturale restructurează procesele psihice ale copilului, adică se trece de la forme de comportament „natural" nemijlocit la acte sau procese culturale mijlocite de semne și simboluri. Însușirea cunoștințelor parcurge astfel câteva stadii:

- stadiul reacțiilor naturale fără folosirea semnului (percepe cantității în învățarea calculului aritmetic);
- folosirea semnului exterior (bețișoare, jetoane, bile);
- folosirea semnului interior (calcul mintal).

Trecerea de la fapte exterioare la cele interioare se realizează cu ajutorul limbajului fapt dezvoltat ulterior de *I.P. Galperin*.

P.I. Galperin consideră că eficiența proceselor psihice este dependentă de activitatea exterioară pe care copilul o desfășoară. Ideea principală în opera lui *Galperin* constă în următoarele: activitatea este rezultatul transformării unor acțiuni materiale exterioare în planul reflectării, în planul percepției și reprezentării și apoi în cel al noțiunii. După opinia lui *Galperin* gândirea copilului parcurge în evoluția sa următoarele etape:
- etapa constituirii acțiunii, formarea reprezentării preliminare asupra sarcinii, orientarea în sarcină sau cum spune autorul „fundamentul orientativ al sarcinii";
- în faza a doua, bazându-se pe achizițiile anterioare copilul poate trece la executarea ei care implică obiecte materiale;
- în etapa a treia acțiunea este transferată în planul „vorbirii cu glas tare" fără sprijin material. Intervenția celui de-al doilea sistem de semnalizare este obligatorie pentru ca acțiunea să fie transferată în planul reprezentării și apoi al noțiunii. Eliberarea de conținutul material este posibilă numai dacă se recurge la sprijinul cuvintelor. În această fază acțiunea nu mai este nici materială, dar nici intelectuală în adevăratul sens al cuvântului;
- în etapa a patra se realizează ceea ce *Galperin* numește transformarea acțiunii cu „voce tare" în plan interior și apoi expunerea liberă „în gând" a acțiunii;
- în cea de-a cincea fază se formează noțiunea propriu-zisă, respectiv acțiunea intelectuală care implică limbaj intern.

Sinele a constituit și el un criteriu de stadializare pe care îl întâlnim la diverși autori: astfel ***G. Allport*** considera că în primii trei ani de viață apar următoarele aspecte ale sinelui:
- simțul eu-lui corporal;
- simțul unei identități de sine continue (grație utilizării numelui),

respectul față de sine, mândria.

De la 3 la 6 ani apar alte elemente care fac trimitere la:

- extensia eu-lui legată de apariția sentimentului de proprietate;
- imaginea eu-lui exprimată în dorința cunoașterii de către copil a ceea ce aștepta adultul din partea lui, încercând totodată să compare aceste expectanțe cu ceea ce el poate oferi;
- în etapa următoare – corespunzători micii școlarități – *eu*-ul devine „factor rațional", apare tot mai evidentă preocuparea copilului de a-și fixa scopuri, de a-și organiza acțiunile în funcție de planurile sale, de a nu mai simți nevoia unor stimulări exterioare;
- „efortul personal central" este considerat de *G. Allport* o nouă dimensiune a simțului identității, întrebări de genul „cine sunt eu?" apar foarte frecvent în perioada preadolescenței și apoi a adolescenței propriu-zise.

Formarea judecăților morale a constituit de asemenea criteriu de stadializare, fiind bine cunoscute cercetările intreprinse de *J. Piaget* și *L. Kohlberg*. Analizând înțelegerea de către copii a ideii de regulă, de corectitudine-incorectitudine, toleranță-intoleranță, minciuna, egalitate, *J. Piaget* distinge în formarea judecăților morale două stadii:

- stadiul realismului moral corespunzător vârstei preșcolare sau morala heteronomă când copilul preia din anturajul său anumite reguli și norme pe care le respectă doar din motive de supunere și nu încearcă să le înțeleagă, gândirea critică fiind nedezvoltată;
- stadiul cooperării și reciprocității specifice perioadelor ulterioare de dezvoltare care se bazează pe interiorizarea normelor, conștientizarea acestora, fenomene ce se produc paralel cu formarea propriului sistem de valori.

L. Kohlberg, plecând de la observațiile realizate de *J. Piaget*, dezvoltă un sistem propriu de evaluare a judecăților morale în perioada copilăriei și adolescenței propunând trei stadii și șase substadii după cum urmează:

Nivelul premoral sau preconvențional în care copilul judecă faptele după consecințele lor recurgând la preluarea din anturajul său a unor etichete cum ar fi „harnic-leneș". Un prim substadiu la acest nivel este cel al moralității ascultării în care rolul important îl joacă pedeapsa

și/sau recompensa. Ulterior copilul acționează în conformitate cu o anumită normă, fapt ce echivalează cu obținerea unor satisfacții ad de recompensă. Acesta este substadiul hedonismului instrumental na

Nivelul moralității convenționale (10-13 ani) se exprimă în con marea la normă de dragul grupului și în scopul obținerii unui statut în cadrul acestuia. La acest nivel copilul judecă mai întâi faptele d intenție și nu numai după consecințe – substadiul fiind al morali bunelor relații. În substadiul moralității legii și ordinii, norma, re apar ca o necesitate ce reglementează conduita tuturor membr grupului.

Nivelul autonomiei morale – apare după vârsta de 13 ani și concretizat în acceptarea normelor din dorința de identificare cu gru individul își conturează propriile valori și propriile principii care îi jalona activitatea. Într-un prim substadiu al acestui nivel numit moralității contractuale normele sunt înțelese ca rezultat al unor de mutuale. Adolescentul conștientizează faptul că nu există „adevă absolute" ci perspective și valori relative. Ultimul substadiu moralității principiilor individuale care stau la baza deciziilor exprimă în elaborarea propriului sistem de valori morale, acordarea semnificații personale noțiunilor de justiție, reciprocitate, egalit echitate etc.

În cadrul teoriilor integraliste stadiile dezvoltării sunt conside modalități de organizare a psihicului copilului sub influența cerinț mediului fizic și social-cultural. Astfel, în opinia autorilor ***U. Șchiopu*** și ***E. Verza*** pentru identificarea stadiilor de evoluție ontogene trebuie luate în considerare următoarele criterii:

- tipul de activitate dominantă la un moment dat (manipula obiectelor, autoservirea, joc, învățare, muncă);
- tipul de relații dintre individ și mediul socio-cultural;
- raportul dintre cerințele externe și cele interne subiective.

Autorii români disting următoarele mari cicluri ale vieții:

- ciclul de creștere și dezvoltare din primii 20 de ani de viață include următoarele substadii – copilăria – ca primă etap vieții care se întinde până la aproximativ 10 ani – este etapa maximă importanță pentru dezvoltarea ulterioară a individu

- perioada adolescenței cuprinsă între 10-20 de ani este marcată pe de o parte de aspectele dimorfismului sexual și pe de altă parte de problemele legate de integrarea școlară, socială, cu efecte asupra maturizării personalității;
- adolescența prelungită – 20-24 de ani.

- ciclul adult – se extinde până la 65 de ani, denumită vârsta a doua, personalitatea este antrenată în asumarea unor responsabilități profesionale, sociale, familiale. Subetapele acestui ciclu cuprind:
  - tinerețea – 25-35 ani;
  - vârsta adultă timpurie sau precoce – 35-44 ani;
  - vârsta adultă medie – 45-54 ani;
  - vârsta adultă prelungită sau tardivă – 55-64 ani;
- vârstele de regresie – se situează între 65 ani și până la moarte, distingându-se o perioadă de adaptare, o bătrânețe timpurie, bătrânețea propriu-zisă, marea bătrânețe și ciclul terminal. Bătrânețea considerată o vârstă post adultă se caracterizează prin acumulare de oboseală, uzură fizică, morală, boli degenerative.

Capitolul XV

CARACTERISTICI FIZICE ȘI PSIHO-SOCIALE LA VÂRSTA COPILĂRIEI ȘI ADOLESCENȚEI

În acest capitol vom analiza modificările de natură fizică, psihică, socială și morală care au loc în perioada copilăriei și adolescenței, sperând că parcurgerea acestui material va ajuta cititorul să înțeleagă mai bine anumite comportamente ale copilului și adolescentului, comportamente ce sunt efecte directe ale acestor modificări impuse de dezvoltare.

15.1. DEZVOLTAREA FIZICĂ

Dezvoltarea fizică, cerebrală și motorie este mai înceată în perioada de 6-11 ani a copilăriei comparativ cu perioadele anterioare, copiii cresc foarte puțin. La vârsta de 5 ani, creierul atinge 90% din greutatea creierului adult. Mielinizarea continuă, precum și specializarea diferitelor zone cerebrale. La început se credea că lateralizarea sau specializarea emisferelor cerebrale are loc gradual din mica copilărie până în adolescență, acum este binecunoscut faptul că lateralizarea începe în perioada uterină (cei mai mulți, două treimi dintre fețI adoptă poziția uterină cu urechea dreaptă în sus), din prima zi de viață, vorbirea declanșează activitate electrică în emisfera stângă. Preferința de lucru cu o mână însă nu se stabilizează până în mica copilărie. Cu cât preferința se realizează mai devreme, cu atât organizarea cerebrală în vederea lateralizării este mai eficientă.

În ceea ce privește mișcarea, comparativ cu perioada anterioară, copiii devin mai capabili în acțiunea de schimbare a mediului. Coordonarea ochi – mână și dezvoltarea mușchilor mici se realizează rapid. Rapiditatea reacțiilor este mai mare, timpul de reacție se îmbunătățește. Viteza de răspuns neuronal este în creștere, copilul putând realiza mai multe sarcini cognitive, capacitatea mnezică este

mai bună.

În preadolescență schimbările de natură fizică sunt extrem de vizibile. Pentru fete creșterea rapidă începe la 10 ani, 10 ani și jumătate și atinge apogeul la vârsta de 12 ani, pentru băieți vârsta de debut este 13 ani iar apogeul este vârsta de 14 ani. Ambii revin la o creștere înceată după perioada de vârf. Părți diferite ale corpului cresc în rate diferite, extremitățile sunt mai lungi și disproporționate comparativ cu trunchiul. Greutatea totală a corpului crește pentru ambele sexe, dar distribuirea ei este diferită. Are loc maturarea sexuală.

Maturarea fizică și sexuală la această vârstă se realizează sub influențe genetice și hormonale (hipotalamusul joacă un rol important prin acțiunea sa asupra sistemului endocrin), mediul își exercită influențele prin acțiune asupra perioadelor de creștere.

La adolescență fetele în special devin foarte preocupate de aparența lor fizică și de modul cum sunt văzute de ceilalți. Reacțiile lor la schimbările fizice și sexuale sunt mixte, unele pot fi mulțumite, altele dimpotrivă să manifeste sentimente negative (în special față de câștigul în greutate) legate de sinele lor fizic. Băieții au o imagine mult mai pozitivă despre fizicul lor (în special față de câștigul în greutate). Cu toții își doresc însă să fie înalți și voinici, încep astfel să se preocupe excesiv de aspectul lor exterior. Dezvoltarea fizică mai târzie sau mai timpurie în această perioadă are efecte asupra băieților dar și a fetelor. Băieții a căror maturare fizică și sexuală se realizează mai târziu comparativ cu colegii lor tind să fie mai anxioși și să caute atenție mai mult, performanța școlară descrește. Fetele trăiesc acest lucru total-mente opus, cele cu o dezvoltarea timpurie sunt văzute ca mai puțin populare, în unele cazuri activitatea școlară are de suferit din cauza preocupărilor extrașcolare (întâlniri, raporturi sexuale, alcool), trec prin perioada de „rebeliune" a adolescenței mai devreme, la o vârstă mai fragedă.

Dezvoltarea fizică îi face pe adolescenți mai puternici și mai capabili de a desfășura diferite sarcini fizice, în special cele care implică mușchii mari.

În jurul vârstei de 16 ani, creierul atinge greutatea adultă. Mielinizarea neuronală continuă, în special a *pattern*-urilor atenționale care permit concentrarea pe o perioadă mai îndelungată de timp. Acest lucru

explică de ce copiii și preadolescenții au o capacitate de concentrare a atenției mai mică decât adolescenții mari și adulții. Viteza de procesare a informației este în creștere. Are loc o reorganizare a circuitelor neuronale din lobul frontal care este implicat în activități cognitive de un înalt nivel. Lobul frontal continuă să se dezvolte până la vârsta de 20 de ani, chiar și după.

15.2. DEZVOLTAREA COGNITIVĂ

La vârsta copilăriei (școlarității), capacitatea de utilizarea a simțurilor funcționează la un nivel mai înalt decât în perioadele anterioare, simțurile sunt folosite deliberat și strategic pentru a obține informații despre mediul înconjurător. Sunt capabili de discriminări perceptive ce sunt importante pentru învățarea cititului și scrisului. Capacitatea de concentrare a atenției este în creștere.

Între vârsta de 7-11 ani, de obicei copiii încep să înțeleagă principiile logice, atâta timp însă cât aceste principii pot fi aplicate la cazuri concrete, specifice. Pot privi transvasarea apei dintr-un pahar mai înalt într-unul mai larg și să explice de ce cantitatea lichidului rămâne aceeași. Pot spune rapid că 8 este mai mare decât 5 după cum și că 11,108 este mai mare decât 11,105. În acord cu *Piaget*, gândirea lor se generalizează de-a lungul sarcinilor și situațiilor: deci, dacă pot aplica un principiu logic unui context, atunci, ei pot aplica același principiu în contexte analoge. Oricum, ei pot gândi doar despre lucruri concrete, tangibile dar nu sunt destul de capabili de a gândi abstract așa cum adolescenții o fac când ating stadiul operațiilor formale.

Perioada 5-7 ani este perioada de tranziție de la stadiul preoperațional la stadiul operațiilor concrete. În această etapă, copiii par să ghicească răspunsurile corecte la probele piagetiene, dar nu pot explica aceste răspunsuri.

Începând însă cu vârsta de 7-8 ani, copilul devine un gânditor adevărat în operații concrete. Principiile logice (*principiul identității, principiul reversibilității, principiul reciprocității*) sunt înțelese doar aplicate la cazuri specifice, concrete. Principiul identității subliniază faptul că în ciuda schimbărilor de formă, conținutul unui obiect rămâne același. Principiul reversibilității vizează ideea că procesul transfor-

mării unui obiect poate fi reconstituit spre a ajunge din nou la forma sa originală. Principiul reciprocității afirmă că schimbarea unei dimensiuni a obiectului afectează schimbarea celorlalte dimensiuni ale acestuia.

Aceste principii sunt strâns corelate cu noțiunile de *conservare, clasificare, seriere*. Vom discuta fiecare noțiune pe rând urmărind caracteristicile vârstei de 7-11 ani.

Conservarea. Regula conservării exprimă faptul că anumite caracteristici ale unui obiect rămân neschimbate în ciuda transformărilor ce se realizează asupra lor, o transformare nu produce deci nici creștere nici descreștere. Putem vorbi de conservarea lichidului, conservarea numărului, conservarea masei, conservarea lungimii, conservarea volumului, conservarea ariei. Pentru evidențierea fiecăreia, *Piaget* a inițiat un set de probe. Pentru conservarea lichidului se începe cu două pahare conținând aceeași cantitate de lichid, după aceea lichidul dintr-unul din pahare se toarnă într-un pahar mai înalt și mai subțire, se întreabă copilul în care pahar se află mai mult lichid. Copilul preoperațional va spune că paharul mai înalt va conține mai mult lichid. Conservarea numărului se evidențiază printr-o altă probă: se începe cu două șiruri egale de obiecte (nasturi, buline, radiere etc.), apoi distanța dintre obiecte se mărește pentru unul din șiruri, celălalt șir rămânând neschimbat, se întreabă copilul care șir conține mai multe obiecte. Copilul preșcolar va afirma că șirul mai lung are cele mai multe obiecte. Proba de conservare a masei constă în două bucăți egale de plastelină, una dintre ele se transformă într-o formă mai lunguiață și mai subțire, se întreabă copilul care dintre forme conține mai multă plastelină. Preșcolarul va susține că cea mai lungă are cea mai multă cantitate de plastelină. Pentru conservarea lungimii se folosesc două bețișoare egale, unul dintre ele se mișcă spre dreapta; se întreabă copilul care bețișor este mai lung. Copilul aparținând stadiului preoperațional va răspunde că bețișorul mișcat spre dreapta este cel mai lung. Conservarea volumului se evidențiază cu ajutorul a două pahare cu apă în care sunt introduse două bucăți egale de plastelină, schimbăm apoi forma unei bucăți de plastelină dintr-un pahar, lungind-o și vom întreba copilul care bucată de plastelină înlocuiește mai multă apă. Copilul din stadiul preoperațional va răspunde că forma cea mai lungă înlocuiește cea mai multă cantitate de apă. Proba de conservare a ariei –

se începe cu două piese de carton pe care sunt fixate un număr egal de cartonașe de aceeași formă și mărime, pe una dintre piese rearanjăm cartonașele și întrebăm copilul care dintre piese are suprafața cea mai acoperită. Preșcolarul va răspunde că acea piesă care are cartonașele rearanjate are cea mai mare suprafață acoperită. Menționăm că toate transformările realizate în cadrul acestor probe se realizează în prezența copilului.

Un copil sub 7 ani nu deține capacitatea de înțelegere deplină a conservării. Vom relata mai jos una dintre glumele pe care copiii mai mari de 7 ani o găsesc foarte amuzantă: Petrică merge la restaurant și comandă o pizza. Ospătarul îl întreabă dacă dorește să o taie în șase sau în opt felii. Micuțul Petrică răspunde că ar fi mai bine s-o taie în șase felii fiindcă niciodată n-ar putea mânca opt felii de pizza. Este un caz tipic de înțelegere greșită a noțiunii de conservare.

Cei mai mulți copii din școala elementară însă înțeleg conservarea cantităților fizice cum ar fi cea a numărului, lungimii, lichidului, ariei, masei, volumului și folosesc aceste conservări într-o varietate de sarcini. Înțelegerea conservării cere copilului să privească dincolo de caracteristicile fizice ale obiectelor și să gândească implicațiile logice ale transformărilor pe care ei le văd. *Sroufe* (1992) prezentau vârstele la care 50% dintre copii rezolvă cu succes sarcinile de conservare. Astfel, peste 50% dintre copiii de vârstă 4-6 ani rezolvă cu succes sarcinile de conservare a numărului; 50% dintre copiii de 6-9 ani înțeleg conservarea masei; 50% din cazuri, copiii de 4-9 ani oferă răspunsul corect la sarcinile de conservare a lungimii, copiii de 6-9 ani în procent de 50% dețin noțiunea de conservare a ariei; între 7-10 ani 50% dintre copii stăpânesc conservarea greutății, iar conservarea volumului este dobândită și stăpânită în proporție de 50 % de copiii având vârsta între 9-11 ani.

Împreună, diversele concepte de conservare, permit copilului să gândească logic multe probleme de cantitate. *Piaget* considera că abilitatea de a rezolva probleme de conservare derivă din dezvoltarea capacității de gândire logică. Cercetătorii din domeniul dezvoltării care îmbrățișează paradigma procesării informației subliniază că pe măsură ce copilul se maturizează, metodele de procesare a informației și implicit de rezolvare a problemelor de conservare se modifică. Ei

descriu procesele cognitive în termeni de serii de reguli implicite sau proceduri de rezolvare a problemelor. Aceste reguli nu sunt proceduri pe care un individ le urmează conștient în rezolvarea problemei, ele sunt descriptori ai variatelor modalități în care o problemă poate fi rezolvată. Astfel că pe măsura dezvoltării sale, copilul folosește reguli mai sofisticate care-l conduc cât mai aproape de succes.

Fie că folosim teoria piagetiană sau cea a procesării informației în explicarea rezolvării de către copii a problemelor de conservare, este cert că noțiunile de conservare apar în perioada preșcolară iar în perioada școlară, 7-11 ani setul acestor concepte se lărgește și sunt din ce în ce mai des și cu succes folosite în măsurarea sau gândirea cantitativă asupra evenimentelor concrete.

Clasificarea se referă la faptul că obiectele pot fi procesate în termeni de categorii sau clase. De exemplu, copiii și părinții aparțin aceeași clase numite *familie*. *Jucăriile, animalele, oamenii, mâncarea* sunt alte categorii întâlnite zi de zi. *Piaget* afirma că cei mai mulți preșcolari înțeleg aceste etichete, dar mulți dintre ei nu înțeleg că ele se referă la categorii sistematice. Deci, un preșcolar poate să spună unui frate: „Dacă mă lovești nu poți fi în familia mea", și în același timp să considere câinele și pisicuța ca făcând parte din familie.

Un concept relaționat, dar mai complicat este *incluziunea claselor*, ideea că un obiect particular sau o persoană poate aparține mai multor clase. Copilului i se prezintă șase petunii și trei begonii. Experimentatorul întreabă copilul dacă sunt mai multe petunii decât flori, pentru a vedea dacă copilul știe că atât begoniile cât și petuniile sunt flori. Până la vârsta de 8 ani nici un copil nu va da răspunsul corect, comparând clasa subordonată (petunia) cu cea supraordonată (floare).

Și în acest caz avem spre exemplificare o întâmplare hazlie a cărui protagonist este tot un copil preșcolar: „Te rog să stai afară din casă, azi. Am mult de lucru" îi spune mama Ioanei. „Bine" spune fetița urcând scările. „Dar unde te duci?" întreabă mama. „Dacă nu pot sta în casă, o să mă duc în camera mea" răspunde fetița. Ioana este în totalitate confuză privind relația dintre conceptul subordonat „cameră" și cel supraordonat „casă".

Cercetătorii au oferit diverse opinii privind eșecul copiilor mai mici de 6 ani în rezolvarea unor astfel de sarcini. Una dintre opinii este că

acești copii au dificultăți în a gândi despre un obiect ca fiind inclus în clasa subordonată cât și în cea supraordonată în același timp. Vorbim aici de un anume tip de *centrare*, una din limitele gândirii preșcolare. Eșecul la testele standard de incluziune a claselor nu înseamnă însă că un copil de 6 ani nu poate să învețe scheme de clasificare ierarhică. Ei sunt capabili să învețe câteva ierarhii de clase, dar ei nu înțeleg încă toate caracteristicile folositoare ale clasificării.

Chiar dacă răspund corect la testul de incluziune a claselor, copiii de vârstă cuprinsă între 8-9 ani pot să nu realizeze că, prin definiție, subclasele nu pot conține mai multe elemente decât clasele lor supraordonate. Punând întrebări ipotetice de genul: „Să presupunem că am adăugat 100 de petunii, vor fi mai multe petunii decât flori?", copiii mai mici de 11 ani deseori oferă răspunsuri greșite. Aparent, până la adolescență, nici un copil nu înțelege structura logica mai abstractă a clasificării.

În ceea ce privește *clasificarea matricilor*, în perioada de trecere de la preșcolaritate la perioada școlarității, primii tind să completeze matricea utilizând doar una dintre caracteristicile obiectelor matricei. De exemplu, într-o matrice de clasificare ce sortează cercuri, pătrate și triunghiuri de diferite culori (prima coloană conținând cercuri, a doua pătrate, a treia triunghiuri, prima linie conținând obiecte roșii, a doua linie galbene și a treia albastre, aceasta din urmă fiind incompletă, lipsește triunghiul albastru) o serie de studii au confirmat ipoteza piagetiană potrivit căreia copilul preșcolar folosește doar una dintre dimensiuni pentru completarea matricii. Astfel va completa matricea fie cu un alt triunghi roșu sau cu un alt pătrat albastru. De la 8 ani, însă copilul devine capabil de a rezolva corect matricea, alegând triunghiul albastru.

Deprinderile de clasificare care au început să se dezvolte în perioada preșcolară devin din ce în ce mai eficiente în perioada școlarității. Dacă copiii încep să clasifice obiecte foarte devreme, în perioada operațiilor concrete copilul devine mult mai eficient în relaționarea claselor atunci când organizează informația. Chiar dacă copiii de 7-11 ani fac progrese mari în clasificare, pentru ei înțelegerea clasificării nu este abstractă, ea este aplicată la obiecte concrete, specifice.

Serierea se referă la aranjarea unor itemi în serii, cum ar fi alinierea unor bețișoare de la cele mai scurte la cele mai lungi, sau a creioanelor de la cele mai deschise la cele mai închise. Ca și celelalte operații logice, serierea începe să fie înțeleasă de la sfârșitul perioadei preoperaționale, dar conceptul nu este suficient de bine stabilizat până la vârsta de 7 sau 8 ani. Un copil de 6 ani căruia i se cere să aranjeze niște bețișoare în ordinea lungimii, copilul va pune prima dată împreună trei bețișoare – unul mic, altul mediu și al treilea lung și apoi va insera celelalte bețișoare între acestea. Un copil de 8 ani, va privi în ansamblu bețișoarele, îl va alege pe cel mai mic, apoi pe următorul în ordinea mărimii și așa mai departe până când va termina de seriat obiectele.

Conceptul de seriere este foarte important pentru înțelegerea conceptului de număr. Așa se explică de ce un copil de 5 ani deși știe să numere corect nu va putea răspunde la întrebarea „Care număr este mai mare 5 sau 8?" sau „Ce număr este mai mic decât 5?". Aceste concepte iau mai mult timp să se dezvolte. Mulți elevi de clasa I au încă nevoie să-și folosească degetele pentru numărat și le este mai greu să gândească pentru a realiza sume ușoare.

De asemenea, deoarece copiii sub 7 ani nu înțeleg serierea, ei au probleme în înțelegerea măsurării timpului și distanței. Chiar și spunerea orei privind ceasul este dificilă, nu înțelege relația dintre minute și ore, dintre A.M. și P.M., se înțeleg greșit decadele și secolele. Spunându-i copilului de 6 ani data când a apărut primul automobil el va întreba dacă el fusese deja născut atunci. Astfel de greșeli, însă nu se mai repetă sau cel puțin sunt rare la vârsta de 8 ani, la această vârstă operațiile concrete îl ajută pe copil să înțeleagă trecerea timpului.

La fel conceptul de distanță este greu de înțeles de copilul preșcolar. Acest lucru, plus lipsa abilităților de clasificare împiedică copilul din clasa I să înțeleagă distincția între orașe, județe și țări. Odată cu începerea stadiului operațiilor concrete, copiii încep să înțeleagă că unele locuri sunt mult mai departe decât pot ei vedea sau umbla și că o zonă geografică este parte a unei alte regiuni geografice. Astfel, dându-și adresa, copiii includ nu numai numele, strada, orașul, județul, țara, dar și continentul, emisfera, apoi planeta, galaxia, universul.

Capacitatea de a înțelege relația dintre timp, distanță și viteză se

dezvoltă gradual în stadiul operațiilor concrete.

John Flavell (1985) evidențiază patru aspecte ale *memoriei* de care ne vom folosi aici pentru a descrie abilitățile mnezice la vârsta de 7-11 ani: procesele de bază, cunoștințe, strategii mnemonice și metamemoria (*apud Sroufe*, 1992).

Procesele de bază includ actele stocării și reactualizării informației. Aceste procese abilitează copilul din primul an de viață să recunoască ceva ca fiind familiar atunci când este văzut iarăși și iarăși; abilitează antepreșcolarul să-și amintească primele cuvinte și preșcolarul să-și amintească drumul spre casa unui prieten. Capacitatea și eficiența memoriei crește așadar odată cu dezvoltarea copilului. Media performanței la o sarcină de memorie de scurtă durată pentru un șir de unități este de 4 unități la vârsta de 5 ani, 5 unități la 7 ani, 6 unități la 9 ani și 7 unități la vârsta adultă. Rezultate de genul acesta au fost folosite pentru a demonstra creșterea capacității memoriei de scurtă durată în timpul perioadei preșcolare și a operațiilor concrete. *Robbie Case* (1985) (*apud Sroufe*, 1992) argumenta de asemenea că eficiența procesării unui anume tip de informație conduce la îmbunătățirea performanței mnezice în diferite circumstanțe. Oricum, contribuțiile îmbunătățirii capacității și eficienței mnezice nu sunt clare, ambele îmbunătățesc probabil procesele mnezice de bază.

Cunoștințe se referă la ceea ce *Piaget* numea memorie în sens larg și vizează vasta rețea acumulată de un individ în cursul vieții sale, afectând ceea ce suntem capabili să învățăm și să reactualizăm. Multe dintre cercetările efectuate asupra cunoștințelor ca și componentă a memoriei au vizat așa numita *memorie constructivă* – reamintirea noii informații care este doar în parte produsul informației noi actual recepționate. Reamintirea noii informații poate fi de asemenea produsul inferenței făcute pe baza datelor anterior stocate în memorie. Când memoria constructivă apare în copilărie? Cercetări făcute până în prezent evidențiază în mod substanțial că acest lucru se realizează în perioada operațiilor concrete. Spre deosebire de etapa anterioară, copiii realizează inferențe mai corecte, devin mult mai capabili în a integra informația procesată prin diferite modalități (auditiv, vizual, chinestezic etc.), să integreze informația mult mai rapid și sunt mult mai puțin distrași de informația irelevantă. La vârsta de 11 ani, memoria

constructivă pare să funcționeze mult mai asemănător cu cea a adultului. Mediul, și aici familia și mai ales școala are un rol important în însușirea cunoștințelor de către copii.

Strategii mnemonice sunt simple modalități de facilitare a memoriei. Una dintre aceste modalități este *repetiția* – repetarea deliberată a ceva ce dorim să ținem minte. În unul dintre primele studii realizate asupra strategiilor mnemonice la copii, cercetătorii arătau copiilor de vârstă 5-7-10 ani, șapte imagini (*Flavell, Beach, Chinsky*, 1966, *apud Sroufe*, 1992). Au indicat apoi copiilor subsetul de imagini pe care trebuia să și le amintească. În intervalul dintre vederea imaginilor și amintirea lor, cercetătorii au urmărit dacă sau nu copiii folosesc repetiția. Rezultatele au arătat că la 5 ani repetiția a fost folosită în proporție de 10%, la 7 ani de 60%, iar la 10 ani de 85%.

Între vârsta de 7-10 ani repetiția este regular întâlnită, cei mai tineri folosind în aceeași măsură repetiția ca și cei mai mari într-un interval de 5 secunde, primii însă repetând ultimul cuvânt prezentat, iar cei mai mari cuvintele auzite anterior. Deși copiii de 10 ani au strategii de repetiție mult mai eficiente decât cei mai mici, totuși ele nu sunt așa de flexibile ca și a celor mai mari de 10 ani sau ale adulților. De exemplu, spunând unor copii de 10 ani că îi va da 100 de lei pentru reamintirea unor cuvinte dintr-o listă și 1000 de lei pentru altele, ei nu vor repeta mai mult cuvintele mai valoroase așa cum adulții fac.

O altă strategie mnemonică utilizată este *organizarea informației*. O bună organizare facilitează reactualizarea de mai târziu. Într-un studiu, cercetătorii au găsit o varietate mare între vârstele de 6-11 ani în utilizarea strategiei simple de a organiza niște imagini după subiect. La 11 ani copiii au organizat cu o probabilitate mult mai mare decât copiii de 6 ani imaginile în imagini cu animale și imagini cu plante și apoi le-au memorat ca atare. Cea mai mare diferență în utilizarea organizării a fost între vârstele de 9-11 ani. La 11 ani cei mai mulți copiii și-au însușit deprinderea de clasificare necesară realizării organizării informației. Tehnicile de organizare, clasificare și sumarizare a datelor continuă să se perfecționeze la vârsta adolescenței și în anii de liceu.

Este dificil să spunem cu precizie când anume copiii folosesc pentru prima dată strategiile mnemonice, acest lucru depinde de natura sarcinii și de cadrul în care este ea prezentată. *Robert Keil* și *John Hagen* (1982, *apud Sroufe*, 1992) oferă totuși o generalizare în acest sens: între 5-6 ani copii nu folosesc spontan prea des astfel de strategii, între 7-10 ani este perioada de tranziție în timpul căreia utilizarea strategiilor crește, începând cu vârsta de 10 ani copiii prezintă prima idee de utilizare a strategiilor mnemonice în mod consistent și eficient.

Metamemoria constă în cunoștințe despre memorie și procesele memoriei. Când ne gândim la nevoia de reactualizare și cum să ne reamintim folosim abilitățile metamemoriei. Tot aici includem cunoștințele despre punctele noastre forte și slabe în reactualizare, de exemplu că ne reamintim ușor fețe, dar greu nume. Metamemoria include de asemenea capacitatea de monitorizare a propriei memorii într-o situație dată.

Flavell și colab. (1970, *apud Sroufe*, 1992) a studiat metamemoria la copii, cerându-le să prezică numărul imaginilor pe care cred că-l pot reține. La prima încercare i s-a prezentat copilului doar o imagine, apoi a fost acoperită și copilul a fost întrebat dacă și-o poate aminti. Acest lucru s-a repetat crescând treptat numărul imaginilor până la 10. În prima fază a experimentului nu li s-a cerut subiecților să-și amintească imaginile ci doar să spună dacă cred că vor putea să-și amintească imaginile. În a doua fază li s-a cerut copiilor reactualizarea imaginilor. Astfel, preșcolarii au avut performanța cea mai slabă în reactualizare, cei de clasa a doua au avut o performanță mai bună iar cei de clasa a patra destul de bună. Pentru copiii mai mici nu a existat corelație între performanța prezisă și cea înregistrată. Ei supraapreciau capacitatea de reactualizare. La copiii mai mari corelația pozitivă a fost evidentă între performanța prezisă și cea înregistrată. Deci cunoștințele despre propria capacitate mnezică se îmbunătățesc în perioada operațiilor concrete.

Alte studii susțin același lucru. Astfel un grup de copii din clasa I care au fost pregătiți în utilizarea repetiției ca strategie mnemonică, dar care nu au folosit apoi această strategie relevă faptul că ei nu au realizat că această strategie le poate îmbunătăți capacitatea memoriei. Le lipsește capacitatea de monitorizare a cât de bine pot realiza un set de sarcini. Deci, metamemoria este un factor foarte important în învățarea cu succes și utilizarea strategiilor mnemonice.

Flavell sublinia că metamemoria apare în preșcolaritate și că progrese majore au loc în perioada operațiilor concrete, ea devine nu

numai extensivă, dar și mai folositoare. De exemplu, atunci când se confruntă cu o sarcină de memorie, un copil de 5-6 ani se gândește doar la o strategie ce-l poate ajuta să-și amintească, dar copilul mai mare este capabil să se gândească la mai multe strategii.

Deci, perioada de vârstă între 7-11 ani, perioada operațiilor concrete este timpul când deprinderile cognitive ce apar în etapa anterioară (preoperațională sau preșcolară) se dezvoltă, se rafinează, devin mai elaborate și mai eficiente.

În adolescență capacitatea memoriei și capacitatea de învățare cresc. Strategiile mnemonice se folosesc mai des și mult mai bine, cum ar fi luarea notițelor, sublinierea. Într-un studiu realizat de *Sandra Smiley* (1978, *apud Sigalman, Shaffer*, 1995) li s-a cerut unor grupuri de elevi de la clasa a V-a până în clasa a XII-a să citească și să rețină o poveste. Unora li s-a cerut să reactualizeze povestea imediat, altora li s-a mai dat posibilitatea să studieze textul cinci minute în plus. Copiii din clasa a V-a nu au beneficiat deloc de cele cinci minute adiționale, excepție făcând doar câțiva care și-au luat notițe și au folosit sublinierea. O îmbunătățire s-a observat la clasele a VIII-a, a IX-a dar performanța cea mai mare o au cei din clasa a XII-a, ei utilizând mnemotehnicile mai eficient. Adolescenții vor folosi mai deliberat strategiile, ei mai degrabă vor organiza din nou o listă de cuvinte decât să accepte ordinea naturală. Utilizarea strategiilor este și mai selectivă, vor învăța materialul din care știu că vor fi verificați și-l vor lăsa la o parte pe celălalt, capacitatea de a distinge între materialul relevant și cel irelevant crește deci. Adolescenții continuă să-și lărgească sfera de cunoștințe, metamemoria și metacogniția se îmbunătățesc și ele. Ei vor fi capabili să-și adapteze strategiile de studiu în funcție de material și vor fi mult mai capabili să-și dea seama când nu înțeleg ceva.

Adolescenții se găsesc în stadiul operațiilor formale, care în opinia lui *Piaget* începe pe la 11-12 ani sau chiar mai târziu. Dacă în stadiul anterior copiii acționau asupra obiectelor, în acest stadiu, adolescenții acționează asupra ideilor. Dacă în stadiul operațiilor concrete copilul se axează doar asupra realității, în stadiul operațiilor formale, adolescentul poate lucra și asupra posibilităților. Gândirea devine mai logică și mai abstractă. În rezolvarea problemelor, copiii vor folosi mai mult încercarea și eroarea, adolescenții se vor angaja în planificarea rezolvării de

probleme, va genera mai multe ipoteze de lucru și apoi va recurge la aplicarea celei mai plauzibile. Aceste ipoteze vor fi testate, se pune în aplicarea gândirea ipotetico deductivă sau gândirea de la general la specific.

Tranziția de la operații concrete la operații formale se face gradual, unii cercetători sunt de părere că am putea împărți stadiul operațiilor formale în stadiul operațiilor formale timpurii (11-13 ani) și stadiul operațiilor formale târzii. Trecerea de la o subetapă la cealaltă se face diferit pentru fiecare individ în parte. De aceea este indicat ca profesorii să recurgă la exemple și demonstrații pentru a ajuta elevii să înțeleagă diferite concepte sau idei abstracte. Dezvoltarea cognitivă aduce contribuții în alte arii ale dezvoltării adolescentului (identitatea de sine, dezvoltarea morală), dar are și efecte negative. Dacă la vârsta copilăriei acceptarea lumii așa cum este și se face impunerea unei figuri autoritare, la vârsta adolescenței gândirea independentă conduce la alternative ale realității și la dezvoltarea unor puncte diferite de vedere față de părinți. Adolescentul se află în perioada de confuzie care duce la ridicarea diverselor întrebări: de ce există injustiție, de ce părinții fac regulile etc.? Capacitatea de a detecta inconsistența logică în gândire și acțiunile adulților conduce adolescentul la rebeliune. De aceea el inventează lumea perfectă, soluții logice perfecte la problemele lumii pe care ei le detectează – idealism. Pot deveni iritați și frustrați atunci când părinții sau lumea nu recunoaște veridicitatea acestei lumi ideale create de ei.

Egocentrismul adolescentului poate fi explicat de asemenea prin prisma nivelului său de dezvoltare cognitiv. Acest egocentrism constă în incapacitatea de a diferenția propriile noastre gânduri și sentimente de gândurile și sentimentele celorlalți, adolescenții nu conștientizează faptul că diferiți oameni pot avea diverse perspective asupra unei situații. *David Elkin* (1967, *apud Sigalman, Shaffer*, 1995) diferențiază două tipuri de egocentrism adolescentin: audiența imaginară și fabula personală. Audiența imaginară se caracterizează prin confundarea propriilor gânduri cu cele ale unei audiențe ipotetice. Astfel atunci când comit o greșeală asumă că toți cei prezenți sunt preocupați de greșeala lor. Fabula personală este tendința de a gândi că propriile gânduri și idei sunt unice și speciale. Dacă audiența imaginară este datorată

greșelii de diferențiere a sinelui de alții, fabula personală este determinată de exagerarea acestei diferențe. Astfel un adolescent care este îndrăgostit pentru prima dată va crede că nimeni în istoria omenirii nu a simțit ceea ce el simte. Dacă relația se rupe, nimeni nu va putea înțelege cruda lor agonie. Fabula personală se poate exprima și prin faptul că adolescentul poate crede că regulile ce se aplică altora nu se aplică în cazul lor. Adolescentele pot crede că nu vor rămâne însărcinate dacă vor avea contact sexual neprotejat. Aceste două fenomene apar mai pregnant în prima fază de dezvoltarea a operațiilor formale, ele diminuându-se pe măsură ce capacitatea adolescentului de stăpânire a operațiilor formale crește.

15.3. DEZVOLTAREA SOCIALĂ

Numeroși teoreticieni au încercat să sumarizeze problemele sociale și emoționale centrale cu care copilul se confruntă.

Erik Erikson (1963) argumenta că în perioada *copilăriei*, copilul începe să dobândească prin învățare multe dintre deprinderile adultului. Adaptarea cu succes la provocările acestei perioade este numită de *Erikson* „simțul întreprinderii" (sense of industry) ce constă în încrederea în capacitatea proprie de a stăpâni mediul ce ne înconjoară și tendința de a iniția activități, de a căuta experiențe de învățare, de a munci pentru atingerea unor scopuri. Simțul întreprinderii nu-și are originea în fantezia jocului caracteristic perioadei anterioare ci mai degrabă se bazează pe realizările concrete pe care copilul le produce în lumea exterioară, realizări ce aduc cu ele un sentiment profund al competenței și al propriei valori. În opoziție cu acest lucru, eșecurile repetate, conform opiniei lui *Erik Erikson*, conduc copilul la sentimente de inferioritate și incompetență. Perioada 7-11 ani este numită de *Erikson „întrepeindere versus inferioritate"*.

Erikson se focalizează pe deprinderile practice pe care copilul caută să le stăpânească în această perioadă și asupra efectelor pe care succesul sau eșecul îl au asupra dezvoltării conceptului de sine. În această perioadă, se consolidează imaginea de sine a copilului. Dar nu numai atât, este o perioadă de expansiune socială. Grupul de copii de aceeași vârstă este un cadru propice pentru noi experiențe. În această perioadă, copilul își dezvoltă o înțelegere corectă a ceea ce înseamnă să

fii membru al unui grup și să aderi la normele unui grup.

Aspectul central al dezvoltării sociale la *adolescenți* este formarea *identității* în concepția lui *Erikson*. Acum se fac eforturi conștiente de a răspunde la întrebarea: Cine sunt eu? Confuzia ce poate apărea este bine definită de chiar numele stadiului acordat de *Erikson*: *identitate versus confuzia rolului*. Identitatea se referă la organizarea unei imagini consistente despre sine care să cuprindă dorințele, abilitățile, convingerile individului. Implică alegeri și decizii deliberate în legătură cu activitatea, valorile, ideologia și angajamentul față de idei și oameni. Dacă adolescenții eșuează în integrarea acestor aspecte și alegeri sau dacă ei se simt incapabili de a alege apare confuzia rolului. Vorbim de identitatea realizării – sensul puternic de angajament față de alegerile vieții făcute după o liberă considerație a alternativelor. Puțini elevi ating acest nivel după terminarea liceului. Mulți dintre ei nu sunt decși încă mulți ani după absolvire. *Erikson* și colaboratorii săi vorbesc de asemenea de situația în care adolescenții care nu trăiesc identități diferite sau care nu iau în considerare un șir de opțiuni ci simplu se angajează în atingerea unor scopuri, valori și stiluri de viață ce-i caracterizează pe alții, de obicei pe părinți. Această situație o definește ca pe o privare a identității (*identity foreclosure*). Difuzia identității este o altă situație ce poate apărea în dezvoltarea socială la această vârstă și se manifestă atunci când indivizii nu ajung la o concluzie despre cine sunt ei, ce anume doresc ei de la viață, nu au o direcție bine stabilită, fermă. Adolescenții caracterizați prin acest lucru pot au confruntat insuccesul în alegerile făcute sau pot evita să se gândească serios la acest aspect. Conceptul de moratorium trebuie amintit aici. *Erikson* descrie prin acest concept situațiile în care adolescenții amână angajamentul de a face alegeri personale sau privind cariera. *Erikson* afirmă de asemenea că adolescenții trăiesc astfel de crize de identitate sau moratorium și că ele sunt absolut normale în societatea noastră. Tendința naturală de a încerca mai multe identități și stiluri de viață vor ajuta adolescenții să decidă pentru o identitate fermă, cei cărora li se va impune o anume identitate sau nu vor fi capabili să treacă peste difuziunea identității vor avea probleme de adaptare.

Înțelegerea de sine și de altul continuă să se dezvolte de-a lungul copilăriei până în adolescență.

Preşcolarii gândesc despre ei în termeni fizici. *John Broughton* (1978) a întrebat copii de vârste diferite: „Ce este sinele?", „Ce este mintea?", „Care este diferența între suflet și corp?". El a descoperit că preşcolarii tind să se gândească la ei ca la o entitate concretă, deseori sinonimă cu creier sau cap. Ca rezultat, ei cred că și celelalte lucruri și ființe în afară de om au suflete. De asemenea, ei par să se distingă de ceilalți folosind atribute fizice: „Sunt diferită de Adela fiindcă am părul creț". Când preşcolarii sunt rugați să spună lucruri despre ei, ei amintesc activități fizice: „mă joc", „mă duc la grădiniță". Sinele pare să se rezume la cel fizic în această perioadă.

În timpul perioadei de 7-11 ani, copiii încep să se autodescrie în termeni psihologici și în termeni de gânduri, sentimente interioare. Continuă să includă caracteristicile fizice în descrierile lor, dar desigur o fac diferit. Copiii mai mici tind să gândească în termeni de categorii specifice separate, în timp ce copiii de 7-11 ani pot gândi în termeni mai generali, interrelaționând categorii. Copiii de această vârstă folosesc cel mai des caracteristicile fizice în descrieri atunci când ele sunt unice în grupul social. Acum copilul începe să înțeleagă unicitatea sinelui. La 10 ani va spune: „Pot fi persoane care seamănă cu mine, dar nici una care să aibă fiecare detaliu pe care eu îl am. Nici o persoană nu va gândi exact ca mine."

În perioada școlarității se realizează de asemenea dezvoltarea sinelui social, „cine sunt eu" este înlocuit cu „mulți oameni mă înconjoară". Copiii încep să se definească prin trăsături pe care ei le manifestă în confruntarea cu ceilalți copii, ba mai mult încorporează caracteristica de membru al grupului social în autodescrierile proprii.

Strâns legat de tendința de a defini sinele în termeni de relații cu ceilalți este și tendința de a-i folosi pe ceilalți ca sursă de comparație în autoevaluare. În timp ce preşcolarii și copiii de 8-9 ani se autodescriu în termeni de activități fizice, copiii mai mari realizează acest lucru în termeni de abilități: „Alerg cel mai repede din clasă". Schimbarea cauzată de dezvoltare este aici de la focalizarea pe activități tipice cu o autoevaluare relativ orientată spre competențele proprii ale copilului măsurate prin comparație cu cei de aceeași vârstă.

La adolescenți, autodescrierile vor fi mai abstracte și realizate mai ales în termeni psihologici. Ei generalizează mai des despre trăsăturile

lor de personalitate – „Sunt o persoană de încredere!", evaluările adolescenților din liceu sunt mai abstracte, la nivelul valorilor și ideologiei: „Sunt un pseudoliberal!". Sunt mult mai conștienți de sine decât copiii, și mai capabili de a realiza o caracterizarea de sine, un portret propriu mai integrat, mai coerent. Ei își organizează percepțiile de sine, incluzând atât pe cele care par a fi contradictorii într-un tot coerent.

Diferitele evaluări pe care copiii și le fac contribuie la dezvoltarea stimei de sine. Psihologii măsoară stima de sine la școlari folosind diferite tehnici: fie că-i întreabă pe copii „Cât de fericit te simți în pielea persoanei care ești? Deseori îți dorești să fii altcineva?" sau întrebări mai concrete cum ar fi „Ești mândru de activitatea ta școlară?" „Îți faci prieteni ușor?" sau alteori folosesc scale de evaluare a stimei de sine.

Cei mai mulți experiențiază destul succes în relațiile cu ceilalți copii astfel încât să aibă un concept de sine pozitiv. Sentimentul de stimă de sine crește încrederea în sine și probabilitatea de succes în activitate. Astfel o stimă de sine ridicată va prezice succes școlar. Stima de sine ridicată în această perioadă corelează cu *pattern*-urile de adaptare din preşcolaritate și cu îngrijirea de calitate pe care copilul a primit-o în primii ani de viață și în perioada antepreşcolară, ea stabilizându-se de-a lungul timpului.

Un acompaniator important al stimei de sine este încrederea în eficiența proprie. Autoeficacitatea este credința că putem face lucrurile bine și că succesul se datorează propriilor noastre resurse. În timp ce cei mai mulți preşcolari cred că realizările lor fizice și cognitive sunt rezultatul propriilor eforturi, succesul este văzut ca datorându-se șansei. Fiind întrebați: „Cum găsești un prieten?" preşcolarul va răspunde: „Mergi sus și suni la soneria cuiva" sau „te poate ajuta un polițai". Copiii de vârstă 7-11 ani cred că atât succesul social cât și cel fizic și cognitiv depind de propriile sale acțiuni. O fetiță de 8 ani fiind întrebată cum reușește să placă celorlalți răspunde: „Fiind drăguță cu ceilalți, și ei vor fi drăguți cu tine în schimb".

În timp ce cred că ceea ce li se întâmplă se datorează propriilor acțiuni, copiii de 7-11 ani tind să realizeze o performanță bună în sarcinile de autocontrol. Astfel oferindu-le șansa de a alege între

accepta o recompensă mică imediată și a aștepta una mai mare mai târziu, spunându-le însă că făcând anumite activități vor scurta această perioadă, copiii devin preocupați de realizarea comportamentelor prescrise și sunt gata să aștepte o perioadă bună de timp. Rațiunea amânării gratificării stă în modul lor de a gândi. Ei sunt convinși că ceea ce fac va conta așa că vor aștepta recompensa mare. Capacitatea de exercitare a autodisciplinei variază deseori cu autoeficacitatea și îmbunătățește semnificativ în această perioadă pentru toți copiii.

Adolescenții pot să experimenteze o stimă de sine foarte instabilă datorită perioadelor furtunoase și stresante ale acestui nivel de dezvoltare. În primii ani ai acestei perioade, adolescenții (12-14 ani) au stimă de sine mai scăzută, sunt mai conștienți de sine, și percepțiile de sine sunt mult mai schimbătoare. Intrarea în liceu (o lume mai mare) poate contribui la scăderea temporară a stimei de sine. La aceasta se mai adaugă stresul primelor întâlniri, adaptarea la schimbările aduse de pubertate, conflictul dintre generații (cu părinții). Stima de sine se îmbunătățește însă considerabil în faza târzie a adolescenței.

La fel cum se descriu pe sine, preșcolarii îi descriu și pe ceilalți, celelalte persoane în termeni fizici. După vârsta de 7-8 ani, copilul este capabil de a-i descrie pe ceilalți în termeni psihologici, iar la vârsta de 11-12 ani sunt capabili de comparații sociale și oferă tot mai mult explicații de natură psihologică pentru comportamentele celorlalți. Adolescenții vor înregistra o mai mare capacitate de a-i înțelege pe ceilalți, descrierile vor fi bine înțeles de natură psihologică, ei văd oamenii ca fiind unici, cu trăsături de personalitate, valori, interese și sentimente distincte. Descrierile lor sunt mai integrate, mai organizate.

În ceea ce privește egocentrismul și capacitatea de a înțelege punctul de vedere al celuilalt, copiii de 3-6 ani sunt foarte egocentrici, nu văd altă perspectivă în afară de cea a lor. La 8-10 ani, copilul devine mai capabil de a înțelege o altă perspectivă, un alt punct de vedere, adolescenții vor fi capabili să vadă un punct de vedere generalizat (în general tata gândește așa). Acest lucru are influență asupra relaționării copilului și adolescenților cu ceilalți. Cei cu o capacitate mai mare de a vedea un alt punct de vedere, vor fi mai sociabili, vor putea răspunde mai bine la nevoile celorlalți, vor putea rezolva mai bine neînțelegerile sau dezacordurile cu ceilalți.

În ceea ce privește rețeaua socială a copilului, el începe gradual să-și petreacă mai mult timp cu copiii decât cu adulții, copiii de obicei fiind de același sex și aproximativ de aceeași vârstă. Studiile arată că tind să devină mai populari, mai bine cunoscuți copiii cu nume atractive, copiii fizic mai atractivi, cei mai competenți (cognitiv și social), cei care au beneficiat de o relație de atașament pozitivă. Competența socială pare să fie cea mai influentă, dezirabilitatea socială însă este dată cultural. Copiii incompetenți din punct de vedere social tind să fie disruptivi, stresanți pentru un grup de copii, acest lucru contribuind la respingerea lor. Copiii respinși de grup datorită comportamentelor lor indezirabile social vor fi acceptați mai târziu, excepție făcând cei cu comportament agresiv. Aceștia din urmă tind să-și păstreze status-ul de neglijat în continuare, ei fiind cu un risc crescut de abandon școlar, delicvență juvenilă, tulburări emoționale și comportamentale. Respingerea celorlalți îi determină să se asocieze cu copii delicvenți, agresivi care le întăresc comportamentul.

Dacă la vârste mai mici prietenia se bazează pe similaritate de vârstă, sex, etnie, rasă, activitate comună, la 8-10 ani copiii pun accent pe loialitatea mutuală în care au loc schimburi de respect, afecțiune și sprijin. Prietenii devin aproape la fel de importanți pentru dezvoltarea copilului ca și părinții. La nivel emoțional, într-o relație de prietenie copilul învață cum să fie implicat emoțional cu celălalt, de asemenea relația de prietenie oferă suport mai ales pentru cei care se confruntă cu situații stresante, cum ar fi divorțul părinților. În cadrul grupului de prieteni copilul are posibilitatea de a învăța și practica noi deprinderi motorii, acest lucru contribuind la dezvoltarea fizică. Interacțiunea socială stimulează acumularea de noi cunoștințe, strategii de rezolvare a problemelor, noi deprinderi lingvistice, fapt ce contribuie la dezvoltarea cognitivă.

La *adolescenți*, crearea unei relații cu sexul opus contribuie la popularitatea adolescentului sau adolescentei respective. Prietenia înseamnă intimitate și destăinuire. Tind să formeze relații de prietenie cu cei similari lor și loiali. Deși prietenia cu același sex rămâne importantă, formarea relațiilor de prietenie intersexe este în creștere. Întâlnirile devin tot mai dese, la început acestea fiind superficiale, adolescenții încercând să joace un rol pentru a-și impresiona partenerul.

Conformitatea față de părinți descrește, conformitatea față de regulile grupului crește în prima perioadă a adolescenței. Nimic nu pare să fie mai rău decât a fi respins de grup. Această conformitate față de părinți și apoi față de regulile grupului descrește spre sfârșitul liceului, crescând autonomia individului. Cercetătorii afirmă însă că această dependență inițială față de prieteni este un lucru important în dezvoltarea autonomiei, ea asigură suport pentru desprinderea de părinte, pentru câștigarea independenței față de părinte. Dependența față de prieteni se va manifesta mai mult în decizii legate de îmbrăcăminte, evenimente sociale, cluburi, *hobby*-uri, alte activități sociale, dependența față de părinți se va manifesta în decizii legate de educație, profesiune, cheltuirea banilor. O relație bună a adolescentului cu părinții îl va ajuta să treacă peste presiunile negative ale grupului de prieteni. Această relație bună părinte – adolescent se caracterizează prin căldură, metode de disciplină consistente, părintele nici nu controlează adolescentul excesiv, nici nu este prea relaxat în acest sens.

15.4. DEZVOLTAREA MORALĂ

Dilemele dezvoltate de *Lawrence Kohlberg* pentru evaluarea dezvoltării morale sunt prea greu de înțeles de către preșcolari. La vârsta școlarității, se atinge stadiul preconvențional, copilul având o atitudine egocentrică asupra moralității și fiind considerate ca și bune acele acte care sunt recompensate, iar actele pedepsite sunt considerate ca fiind rele. Ei nu își internalizează încă valorile sociale convenționale, acest lucru fiind caracteristic gândirii morale a adolescenților și adulților.

În concepția lui *Piaget*, copiii de vârstă cuprinsă între 6 și 10 ani se află în stadiul heteronom, stadiu în care legile impuse de adult sunt sacre, dar la fel de bine copilul este capabil de a chestiona autoritatea adultului. Copiii de această vârstă consideră potrivit ca părintele să-și impună regulile cu privire la furt, dar în același timp consideră nepotrivit ca părintele să restricționeze prieteniile sale.

Comportamentul moral al copilului este inconsistent, acest lucru fiind explicat de *Kohlberg* prin faptul că un copil vede un act ca fiind bun sau rău prin prisma consecințelor sale, nu este astfel surprinzător ca un copil să considere trișatul ca fiind bun atunci când nu este prins

asupra faptei, deci când consecințele negative lipsesc. De aceea specialiștii subliniază rolul întăririi comportamentului moral și pedepsirii comportamentului imoral în educația morală. De asemenea, adultul trebuie să servească drept model de comportament moral. Temperamentul copilului își pune de asemenea cuvântul în educația religioasă, copiii mai emoționali și mai puțin impulsivi sunt mai ușor de educat în spiritul moralei. Copiii care nu se vor simți vinovați pentru comportamentele lor greșite sau care nu vor putea să-și controleze impulsivitatea de a repeta comportamentul vor fi mai greu de educat moral.

Perioada adolescenței este una de dezvoltare a moralității, motivația de a se comporta moral crește în intensitate. Raționeaza convențională domină moralitatea adolescentului. Dacă la vârsta de 13 ani, cele mai multe judecăți morale sunt de tipul hedonismului instrumental sau de tipul preocupării de a fi drăguț pentru a câștiga aprobare, la vârsta de 16-18 ani, mai mult de jumătate dintre adolescenți îmbrățișează ideea „băiat bun, fată bună", dar o cincime dintre ei fac apel la autoritate și ordine socială pentru menținerea moralității. *Kohlberg* susține că stadiul postconvențional nu este atins până la începutul vârstei adulte. Spre deosebire de copii, adolescenții tind să adopte standardele morale în caracterizarea de sine și de altul. Cei mai mulți adolescenți internalizează valorile morale ale societății și mulți dintre ei sunt motivați să devină acele ființe morale pe care ceilalți le așteaptă.

Studiile arată că adolescenții caracterizați prin comportament antisocial, imoral, delicvență juvenilă tind să se angajeze mai mult în judecată morală preconvențională, egocentrică. Studiile arată de asemenea că actul delicvent este unul complex, cu o multitudine de factori care ar trebui înțeleși dincolo de nivelul dezvoltării morale. Mulți dintre adolescenții ce manifestă comportament antisocial sunt capabili de a se antrena în gândire morală convențională. Alături de stadiul dezvoltării moralității (preconvențional), alți factori care conlucrează în apariția comportamentului delicvent sunt: influențele sociale, familiale și ale grupului de prieteni, stilul de procesare a informației de a atribui altora intențiile ostile, faptul că sunt convinși de valoarea agresivității.

Vom încheia acest capitol cu câteva sugestii pentru adulți, în special profesori, făcute de *Woolfolk* (1998). Aceste sugestii pleacă de la caracteristicile impuse în mod natural de stadiul de dezvoltare la care

se află elevul:

1. Sugestii vizând copiii:

- Utilizează materialele concrete în explicare unor noțiuni;
- Oferă posibilitatea copilului de a manipula obiectele;
- Materialele și expunerea să fie scurtă și foarte bine organizată;
- Utilizează exemple familiare pentru predarea informației complexe;
- Oferă elevilor posibilitatea de a clasifica și grupa obiectele și ideile la nivele de complexitate tot mai crescută;
- Oferă spre rezolvare probleme care implică gândirea logică, analitică;
- Fii sigur că elevii au posibilitatea de a stabili scopuri realiste;
- Oferă elevilor posibilitatea de a-și manifesta independența și responsabilitatea;
- Oferă suport elevilor ce par descurajați;
- Fii sigur că în clasă există suficient spațiu și suficiente materiale pentru fiecare copil;
- Ajută elevii să-și mențină o stimă de sine bună;
- Oferă informații despre modificările fizice ce au loc în fiecare stadiu de dezvoltare;
- Ajută elevii să vadă punctul de vedere al celorlalți;
- Fii sigur că elevii se ascultă unii pe alții.

2. Sugestii vizând adolescenții:

- Utilizează în continuare a materiale concrete în explicare unor noțiuni, idei;
- Oferă elevilor posibilitatea de a explora multe chestiuni ipotetice;
- Oferă elevilor posibilitatea de a rezolva probleme și de a gândi științific;
- Folosește materiale din viața elevilor pentru a forma cunoștințe sau concepte noi;

- Oferă elevilor mai multe modele privind alegerea carierei și alte roluri adulte;
- Ajută elevii să găsească resurse personale de rezolvare a problemelor personale;
- Fii tolerant cu capriciile lor, atâta timp cât nu interferează cu învățarea sau nu îi ofensează pe ceilalți;
- Oferă elevilor *feed-back* realist despre ei înșiși;
- Oferă un model nonagresiv;
- Fii sigur că elevii nu profită în urma unui comportament agresiv;
- Oferă posibilitate de învățare a toleranței și cooperării;
- Nu oferi atenție deosebită diferențelor fizice dintre elevi;
- Oferă informații despre modificările fizice ce au loc în fiecare stadiu de dezvoltare;
- Acceptă ideea că preocuparea pentru aparența fizică și sexul opus va ocupa mult timp și energie din partea adolescenților;
- Fii sigur că în clasă există preocupări și interese morale.

BIBLIOGRAFIE

Alderman, K.,M. (1999), *Motivation for achievement. Posibilities for Teaching and Learning,* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah

Adler, A. (1996), *Cunoaşterea omului*, IRI, Bucureşti

Allport, G. (1981), *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, EDP, Bucureşti

Arends, R. (1994), *Learning to Teach*, McGraw-Hill, New York

Ausubel, D., Robinson, Fl. (1981), *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, EDP, Bucureşti

Baddeley, A. (1998), *Memoria umană*, Teora, Bucureşti

Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barbier, J. (1985), *L'Evolution en formation*, PUF, Paris

Baron, R., Byrne, D. (1991), *Social Psychology*, Allyn and Bacon, Boston

Bătrânu, E. (1980), *Educaţia în familie*, Edit. Politică, Bucureşti

Berge, A. (1977), *Profesiunea de părinte*, EDP, Bucureşti

Berry, J. M., West, R. L. (1993), „Cognitive Self-efficacy in relations to Personal Mastery and Goal Setting across the Life Span" în *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 351-379

Bonchiş, E. (1997), *Studierea imaginii de sine în copilărie şi preadolescenţă*, Edit. Imprimeriei de Vest, Oradea

Bonchiş, E. (1998), *Copilul şi copilăria*, Edit. Imprimeriei de Vest, Oradea

Bonchiş, E. (coord.) (2000), *Dezvoltarea umană,* Edit. Imprimeriei de Vest, Oradea

Bontaş, I. (1994), *Pedagogie*, Albatros, Bucureşti

Borca, A. (1975), *Autoritate şi ... autoritate*, EDP, Bucureşti

Bourhis, R., Gagnon, A., Moise, L. (1997), „Discriminare şi relaţii intergrupuri" în Bourhis, R., Leyens, J-Ph., *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*, Polirom, Iaşi

Brânzei, P. (1974), *Adolescenţă şi adaptare*, Iaşi

Brehm, S., Kassin, S. (1989), *Social Psychology*, Houghton Mifflin, Boston

Bussey, K., Bandura, A. (1999), „Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation", *Psychological Review*, nr. 4, pag. 676-713

Byrnes, J. (2001), *Cognition Development and Learning in Instructional Contexts*, Allyn and Bacon, Boston

Campbell, J. R., Voekl, K.E., Donahue, P. (1997), *Report in brief*, NAEP,1996

Campbell, R. (1995), *Adolescentul, copilul meu*, Logos, Cluj-Napoca

Campbell, R. (2001), *Educaţia prin iubire*, Curtea Veche, Bucureşti

Capozza, D., Volpato, C. (1997), „Relaţii intergrupuri-perspective clasice şi contemporane" în Bourhis, R., Leyens, J-Ph., *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*, Polirom, Iaşi

Chelcea, S. (1994), *Personalitate şi societate în tranziţie*, Societatea Ştiinţă şi Tehnică SA, Bucureşti

Chiş, V. (2001), *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare*, EPUC, Cluj-Napoca

Ciofu, C. (1989), *Interacţiunea părinţi-copii*, Edit. Ştiinţifică şi Pedagogică, Bucureşti

Ciolan, L. (2000), *Paşi către şcoala interculturală*, Corint, Bucureşti

Clement, R., Noels, K. (1997), „Limbaj şi comunicare intergrupuri" în Bourhis, R., Leyens, J-Ph., *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*, Polirom, Iaşi

Cohen, B.H. (1995), *Explaining Psychological Statistics*, Brooks / Cole Publishing Company, Pacific Grove, California

Colley, A. (1998), „Education" în Trew, K., Kremer, J., *Gender and Psychology*, Arnold, London

Constantin, T. (1996), „Minoritatea romilor – de la investigaţii

constatative la intervenţie socială" în Neculau, A., Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluşi*, Polirom, Iaşi

Corey, G. (2001), *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Belmont: Brooks/Cole Publishing Company

Cosmovici, A.(1996), *Psihologie generală*, Polirom, Iaşi

Cosmovici, A., Iacob, L. (1998), *Psihologie şcolară* , Polirom, Iaşi

Cosmovici, A., Caluschi, M. (1985), *Adolescentul şi timpul său liber*, Junimea, Iaşi

Costerhof, A. (2001), *Classroom Applications*, Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio

Cozby, P.C. (1996), *Methods in Behavioral Research*, Sixth Edition Mayfield Publishing Company, Mountain View, California

Cozma, T., Cucoş, C., Momanu, M. (1996), „Educaţia copiilor de ţigani: reprezentări, ipoteze, dificultăţi" în Neculau, A., Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluşi*, Polirom, Iaşi

Creţu, T. (2001), *Psihologia vârstelor*, Credis, Bucureşti

Cucoş, C. (2000), *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Polirom, Iaşi

Cucoş, C. (1998), *Psihopedagogie*, Polirom, Iaşi

Cucoş, C. (1996), *Pedagogie*, Polirom, Iaşi

Dafinoiu, I. (2002), *Personalitatea. Metode de abordare clinică. Observaţia şi interviul*, Polirom, Iaşi

Dancsuly, A., Salade, D., Ionescu, M., Radu, I. (1978), *Pedagogie*, EDP, Bucureşti

Davitz R, J., Ball, S. (1978), *Psihologia procesului educaţional*, EDP, Bucureşti

Dobrescu, B. D. (1997), *Dimensiuni umane ale acţiunii sociale creatoare*, teză de doctorat, Bucureşti

Dobson, J. (1993), *Creşterea copiilor*, Misiunea Creştină Noua Speranţă, Timişoara

Doise, W., Deschamp, J., Mugney, G. (1996), *Psihologie socială experimentală*, Polirom Iaşi

Doise, W., Mugny, G. (1998), *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iaşi

Dottrens, R. (1971), *Institutori ieri, educatori mâine*, EDP, București
Drăgan, I., Petroman, P. (1998), *Psihologie educațională*, Mirton, Timișoara
Drăgan, I., Anucuța, P. (1997), *Psihologia învățării*, Excelsior, Timișoara
Durkin, K. (1995), *Developmental Social Psychology*, Blackwell Publishers, Cambridge, Massachusetts
Eagly, A. (1995), *The Science and Politics of Comparing Women and Men*, American Psychologist, nr. 3, pag. 145-158
Ellis, A. (1994), *Reason and Emotion in Psychotherapy*, New York: A Birch Press Book
Engelman, S., Engelman T. (1992), *Dați copilului vostru o inteligență superioară*, CEDC, București
Faure, E. (1974), *A învăța să fii*, EDP, București
Gagne, R. (1975), *Condițiile învățării*, EDP, București
Ghivirigă, L. (1975), *Relația profesori-elevi în perspectiva lecției moderne*, EDP, București
Glasser, W. (1984), *Control Theory. A new explanation of how we control our lives*, New York: Harper și Row Publisher
Glasser, W. (2000), *Cum să alegem fericirea*, Curtea Veche, București
Golu, P. (1974), *Psihologie socială*, EDP, București
Golu, P. (1988) *Orientări și tendințe în psihologia socială contemporană*, Polirom, Iași
Gonobolin, F.N. (1963), *Probleme de psihologia personalității*, EDP, București
Hăvârneanu, C. (2001), *Cunoașterea psihologică a persoanei*, Polirom, Iași
Hergenhahn, B.R., Olson, M. (2000), *An introduction to Theories of Personality*, Prentice Hall, Inc. New-Jersey, SUA
Hilgard, E., Bower. G. (1974), *Teorii ale învățării*, EDP, București
Holban, I. (coord.) (1978), *Cunoașterea elevului, o sinteză a metodelor*, EDP, București
Hopkins, D.K. (1998), *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, Allyn și Bacon, Needham Heights

Horney, K. (1998), *Conflictele noastre interioare*, IRI, București
Ignatiev, E. I. (1963), *Probleme de psihologia personalității*, EDP, București
Iluț, P. (1995), *Familia, cunoaștere și asistență*, Argonaut, Cluj-Napoca
Ionescu, M., Radu, I., (1995), *Didactica modernă*, Dacia, Cluj-Napoca
Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., (1997), *Dezbateri de didactică aplicată*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
Ionescu, M., Radu, I., Salade, D.,(2000), *Studii de pedagogie aplicată*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
Ionescu, M. (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
Ionescu, M. (1982), *Lecția între proiect și realizare*, Dacia, Cluj-Napoca
Ionescu, M., Chiș, V. (2001), *Pedagogie*, Presa Universitară Clujeană
Ivey, E. A., Gluckstern, B. N., Ivey, M. (1999), *Abilitățile consilierului. Abordare din perspectiva microconsilierii*, RisoPint, Cluj Napoca
Jinga, I., Petrescu, A., Gavotă, M., Ștefănescu, V. (1996), *Evaluarea performaților școlare*, Afeliu, București
Jinga, I. (1993), *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, EDP, București
Jués, J. (2001), *Caracterologia*, Teora, București
Jurcău, N. (2000), *Psihologie educațională*, U.T. Pres, Cluj-Napoca
Kazdin, A. (2000), *Encyclopedia of Psychology*, Oxford University Press
Kostiuk, I.S. (1963), „Problemele psihologiei gândirii" în *Psihologia în URSS*, Edit. Științifică, București
Kulcsar, T. (1978), *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, EDP, București
Landau, E. (1979), *Psihologia creativității*, EDP, București
Lazarus, S. R. (1991), *Emotion and Adaptation*, New York: Oxford University Press
Lindsey, L. (1997), *Gender Roles. A Sociological Perspective*, Prentice Hall, New Jersey
Linton, R. (1968), *Fundamentul cultural al personalității*, Edit.

Științifică, București
Lloyd, B. (1998), „Diferențele dintre sexe" în Moscovici, S., *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Polirom, Iași
Lott, B., Maluso, D. (1995), "The Social Learning of Gender" în Beal, A., Sternberg, R., *The Psychology of Gender*, Gilford Press, New York
Lowe, H. (1978), *Introducere în psihologia învățării la adulți*, EDP, București
Malim, T., Birch, A., Wadeley, A. (1999), *Perspective în psihologie*, Edit. Tehnică, București
Marcus, S. (1977), *Empatie și personalitate*, Atos, București
Marcus, S., David, T., Predescu, A. (1978), *Empatia și relația profesor-elev*, Edit. Academiei R.S.R. București
Matei, C. (1982), *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățământ*, EDP, București
Mărgineanu, N. (1941), *Psihologia persoanei*, Edit. Institutului de Psihologie al Universității din Cluj la Sibiu
Miclea, M. (1994), *Psihologie cognitivă*, Casa de Editură Gloria SRL, Cluj-Napoca
Mitrofan, N. (1988), *Aptitudinea pedagogică*, Edit. Academiei R.S.R., București
Moisin, A. (1995) *Părinți și copii*, EDP, București
Monteil, M. J. (1997), *Educație și formare*, Polirom, Iași
Moraru, I. (1981), *Creativitatea socială*, Edit. Politică, București
Moraru, I. (1997), *Psihologia creativității*, Victor, București
Moscovici, S. (coord.) (1998), *Psihologia socială a relațiilor cu altul*, Polirom, Iași
Muchielli, R. (1982), *Metode active în pedagogia adulților*, EDP, București
Munteanu, A. (1977), *Stadiile dezvoltării*, Augusta, Timișoara
Munteanu, A. (1994), *Incursiuni în creatologie*, Augusta, Timișoara
Mureșan, P. (1980), *Învățarea socială*, Albatros, București
Mureșan, P. (1990), *Învățarea eficientă și rapidă*, Ceres, București

Neacșu, I. (1978), *Motivație și învățare*, EDP, București
Neculau, A. (1996), „Țiganii: personalitatea modală și caracteristicile grupului" în Neculau, A., Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluși*, Polirom, Iași
Neculau, A., Boncu, Șt. (1998), „Perspective psihosociale în educație" în Cosmovici A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Polirom, Iași
Neculau, A. (1977), *Grupurile de adolescenți*, EDP, București
Neculau, A. (1985), *Psihologie socială*, Universitatea „Al. I. Cuza", Iași
Nicola, Gr. (1981), *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*, EDP, București
Nicola, Gr. (2001), *Istoria psihologiei*, Edit. Fundației România de mâine, București
Nicola, I. (1980), *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, EDP, București
Nicola, I. (1992), *Pedagogie*, EDP, București
Nicola, I.(2000), *Tratat de pedagogie școlară*, Aramis, București
Oancea-Ursu, I. (1985), *Ereditate și mediu în formarea personalității*, Facla, Cluj-Napoca
Oprescu, V. (1983), *Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului*, Scrisul românesc, Craiova
Păun, E. (1982), *Sociopedagogie școlară*, EDP, București
Pavelcu, V. (1968), *Principii de docimologie*, EDP, București
Pavelcu, V. (1967), *Psihologie pedagogică*, EDP, București
Pavelcu, V.(1976), *Culmi și abisuri ale personalității*, Edit. Enciclopedică Română, București
Pavelcu, V.(1976), *Metamorfozele lumii interioare*, Junimea, Iași
Pavelcu, V.(1982), *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, EDP, București
Pease, A. (1997), *Limbajul trupului*, Polimark, București
Pendry, L., Macrae, N., Hewstone, M. (1998), „Reflecții asupra celuilalt: o abordare socio-cognitivă" în Moscovici, S., *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Polirom, Iași
Petri, L. H. (1996), *Motivation. Theory, Researh, and Applications,*

Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company
Phye, D. G. (1997), *Handbook of Academic Learning. Construction of Knowledge,* Dan Diego: Academic Press
Piaget, J.(1980), *Judecata morală la copil*, EDP, Bucureşti
Planchard, E. (1972), *Cercetarea în pedagogie*, EDP, Bucureşti
Popescu, F. (1976), *Părinţi vitregi, părinţi buni*, EDP, Bucureşti
Radu, I. (1994), *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Sincron, Cluj-Napoca
Radu, I., Iluţ, P., Matei, L. (1994), *Psihologie socială*, EXE, Cluj-Napoca
Radu, I. (1974), *Psihologie şcolară*, Edit. Ştiinţifică, Bucureşti
Radu, I. (coord) (1983), *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Edit. Academiei R.S.R., Bucureşti
Radu, I. (coord.) (1991), *Introducere în psihologia contemporană*, Sincron, Cluj-Napoca
Radu, I., Ionescu, M. (1987), *Experienţă didactică şi creativitate*, Dacia Cluj-Napoca
Rogers, C. (1995), *On Becoming a Person. A therapist's View of Psychotherapy,* Boston: Houghton Mifflin Company
Roşca, A. (1981), *Creativitatea generală şi specifică*, Edit. Academiei RSR., Bucureşti
Roşca, A. (1972), *Creativitatea*, Edit. Enciclopedică Română, Bucureşti
Roşca, A. (1976), *Psihologie generală*, EDP, Bucureşti
Ruble, D., Martin, C. (1998), „Gender Development" în Damon, W., Eisenberg, N., *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York, vol. 3
Rudică, T. (1990), *Maturizarea personalităţii*, Junimea, Iaşi
Salade, D. (1999), *Educaţie şi personalitate*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca
Slama-Cazacu, T. (1999), *Psiholingvistica – o ştiinţă a comunicării*, ALL, Bucureşti
Stoica, A. (1983), *Creativitatea elevilor*, EDP, Bucureşti
Şchiopu, U. (1979), *Criza de originalitate la adolescenţi*, EDP,

Bucureşti
Şchiopu, U., Verza, E. (1981), *Psihologia vârstelor*, EDP, Bucureşti
Sigelman, K.C., Sheffer, R. D. (1995), *Life-Span Human Development,* Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company
Skinner, B.F. (1971), *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, EDP, Bucureşti
Sroufe, L. A., Cooper, G.R., DeHart, B.G. (1992), *Child Development. Its Nature and Course,* New York: McGraw-Hill, Inc.
Stan, C. (2001), *Autoevaluarea şi evalauarea didactică*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
Stănciulescu, E. (1998), *Sociologia educaţiei familiale*, Polirom, Iaşi, vol. II
Stănciulescu, E. (1997), *Sociologia educaţiei familiale*, Polirom, Iaşi
Stoian, M. (1968), *Rămân părinţii repetenţi?*, Edit. Tineretului, Bucureşti
Stoian, M. (1972), *Abecedarul părinţilor*, EDP, Bucureşti
Stoica, A.(coord.) (2001), *Evaluarea curentă şi examenele*, Prognosis, Bucureşti
Torrance, H.(1992), „Research in Assesment" în *British Educational Research Journal*, nr. 4
Torre, D. A. (1980), *Greşelile părinţilor*, EDP, Bucureşti
Trew, K. (1998), "Identity and the Self" în Trew, K., Kremer, J., *Gender and Psychology*, Arnold, London
Tucicov-Bogdan, A. (1992), *Psihologie şcolară* (curs), Bucureşti
Turliuc, N. (1996), „Construcţia identităţii minoritare în condiţii de eterogenitate culturală" în Neculau, A., Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluşi*, Polirom, Iaşi
Vasilescu, A. (1978), *A fi educator*, EDP, Bucureşti
Vincent, R.(1972), *Cunoaşterea copilului*, EDP, Bucureşti
Vogler, J. (coord.) (2000), *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*, Polirom, Iaşi
Vrabie, D. (1994), *Psihologia atitudinii elevului faţă de aprecierea şcolară*, Porto-Franco, Galaţi
Wallon, H. (1977), *Evoluţia psihologică a copilului*, EDP, Bucureşti

Weiner, B. (1992), *Human Motivation. Metafors, Theories, and Research,* Newbury Park: Sage Publications, International Educational and Professional Publisher

Williams, J., Best, D. (1988), *Measuring Sex Stereotypes. A Multinational Study*, Sage Publications, London

Wlodarski, Z. (1980), *Legitățile psihologice ale învățării*, EDP, București

Woolfolk, A. (1998), *Educational Psychology*, Allyn and Bacon, Boston, SUA

Yzerbyt, V., Schadron, G. (1997), „Stereotipuri și judecată socială" în Bourhis, R., Leyens, J-Ph., *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*, Polirom, Iași

Zahirnic, C. (1976), *Probleme pentru părinți, probleme ale părinților*, EDP, București

Zlate, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Polirom Iași

Zlate, M. (2000), *Fundamentele psihologiei*, Pro Humanitate, București

Zlate, M. (2000), *Introducere în psihologie*, Polirom, Iași

Zlate, M. (coord.) (2001), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Polirom, Iași

Zunker, G. V., *Career Counseling – Applied Concepts of Life Planning*, Brooks / Cole Publishing Company, Pacific Grove, California

*** *Dicționar de Pedagogie* (1979), EDP, București

*** *Dicționar de psihologie socială* (1981), Edit. Științifică și Enciclopedică, București

Cristea, S, (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP R A, București

Doron, R., Parot, F. (1999), *Dicționar de psihologie*, Humanitas, București

Popescu-Neveanu, P. (coord.) (1978), *Dicționar de Psihologie*, Albatros, București

Schianu, U. (coord.) (1997), *Dicționar de psihologie*, Babel, București

Începând cu vârsta de 6,7 ani, învățarea devine o activitate dominantă punându-şi amprenta asupra devenirii copilului şi mai apoi a adolescentului.

Care este mecanismul acestui proces extrem de complex? Care sunt principalele modele de învățare? Ce condiții trebuie respectate pentru a ne asigura că învățarea poate deveni eficientă? Care sunt factorii care influențează învățarea școlară?

Iată câteva întrebări la care încercăm să răspundem în această carte, care se adresează deopotrivă studenților, cadrelor didactice, părinților şi nu în cele din urmă elevilor interesați şi dornici de a participa la propria lor formare.

ISBN: 973-85124-6-8